

# **Lebenslanges Lernen an den Hochschulen in Deutschland**

Eine Analyse der Auswirkungen  
der internationalen Reformdiskussion  
auf die Durchlässigkeit des Bildungswesens

D i s s e r t a t i o n  
zur Erlangung des akademischen Grads

Dr. phil.  
im Fach Erziehungswissenschaften

eingereicht am 12.05.2016

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin

von

Dipl.-Pol. Ulf Banscheraus

Tag der Verteidigung: 24.08.2016

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachter/innen

Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm, Universität Hamburg

Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin



## Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit analysiert die Auswirkungen der internationalen Diskussion zum lebenslangen Lernen als bildungspolitischem Reformkonzept auf die institutionelle Ausgestaltung des deutschen Hochschulwesens. Die publikationsbasierte Dissertation besteht aus einem einleitenden Kapitel und 14 Teilstudien, in denen unterschiedliche Aspekte vertiefend betrachtet wurden und verschiedene Methoden zum Einsatz kamen. Die verschiedenen Teile fügen sich zu einer multiperspektivischen Fallstudie zusammen.

Über bereits vorliegende Bestandsaufnahmen zum Stand des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland geht die vorliegende Untersuchung nicht nur durch ihre Multiperspektivität hinaus, sondern auch durch die historische, theoretische und international vergleichende Einordnung der Befunde. Die theoretische Basis bilden Konzepte zur Entstehung und zum Wandel von Institutionen, die auf der gesellschaftlichen Makroebene ansetzen. Hierbei kommt vor allem der Perspektive des *Historischen Institutionalismus* eine besondere Bedeutung zu.

In den Teilstudien werden insbesondere vier Dimensionen von Durchlässigkeit behandelt, die sich aus den im internationalen Rahmen diskutierten Reformkonzepten ergeben: (1.) die soziale Durchlässigkeit im Sinne der Beteiligung von unterrepräsentierten Personengruppen an hochschulischer Bildung, (2.) die institutionelle Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung, (3.) die Realisierung eines Arbeitswelt- bzw. Praxisbezugs durch flankierende curriculare und/oder didaktische Initiativen sowie (4.) eine flexible Studienorganisation, die aus – ebenfalls flankierenden – organisatorischen bzw. operativen Maßnahmen resultiert.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die seit den 1960er Jahren andauernde internationale Diskussion um lebenslanges Lernen in Deutschland bislang auf eine vergleichsweise geringe Resonanz gestoßen ist. Dies gilt insbesondere für den Hochschulbereich. Seit einigen Jahren ist in Politik und Hochschulen jedoch ein Umdenken festzustellen, das seinen Ausdruck unter anderem in Veränderungen bei den Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulstudium gefunden hat. Die (potenziellen) Auswirkungen der aktuellen Entwicklungen auf die künftige institutionelle Ausgestaltung des deutschen Hochschulwesens sind derzeit allerdings noch kaum abzuschätzen.

## Summary

This dissertation deals with the international discussion on lifelong learning as a political concept to reform the education system and analyses its impact on the institutional structure of the German higher education system. This doctoral thesis by publication is composed of an introductory chapter and 14 substudies providing an in-depth examination of various aspects applying various methods. The diverse parts form a multiperspectival case study.

The present study exceeds existing research not only by its multitude of perspectives, but also by explaining the results from a historical, theoretical and internationally comparative point of view. Concepts concerning the emergence and change of institutions make up the theoretical basis of the thesis at hand. Special emphasis is put on the theoretical approach of historical institutionalism.

The substudies focus on four dimensions of permeability emerging from international discussions about lifelong learning: (1.) social mobility of underrepresented groups with regard to the higher education system, (2.) institutional permeability between the systems of vocational education and higher education, (3.) implementation of requirements of the world of work and society in curricular and didactical concepts, and (4.) a flexible organisation of study programs resulting from organisational and operative measures.

The present study concludes that the ideas of lifelong learning, which have been under discussion on an international level since the late 1960s, have only met with little response in Germany. This holds particularly true for the higher education system. However, a change of thinking in politics and higher education institutions has been noticeable in recent years. This has led to changes, among others, in the way of admission to study programs. (Potential) impacts of recent developments on the future institutional structure of the German higher education system can hardly be predicted at the present time.

## Danksagung

*Du merkst, dass was nicht stimmen kann,  
in den Mustern der Erzählung. (...)  
Die Zähne werden im Getriebe abgerieben,  
die Ideen werden abgeseiht.  
Alles, was du lernst, ist doch nur rückwärts parken.  
Lass dir nicht von denen raten,  
die ihren Winterspeck der Möglichkeiten  
längst verbraten haben.*

Einstürzende Neubauten, 2007

Das Zustandekommen der vorliegenden Arbeit ist nur durch die Unterstützung zahlreicher Personen möglich geworden, bei denen ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte.

Meinem wissenschaftlichen Betreuer Prof. Dr. Andrä Wolter danke ich für die konstruktive Zusammenarbeit in einer ereignisreichen Zeit, insbesondere für die Freiräume, die er mir in den verschiedenen Projekten, in denen ich tätig gewesen bin, eingeräumt hat – und die ich teilweise auch erst auszuhalten lernen musste, um sie im Nachhinein vollständig schätzen zu können. Außerdem danke ich ihm für die Förderung, die ich zuerst als Stipendiat im Promotionskolleg *Lebenslanges Lernen* an der Technischen Universität Dresden und später als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt-Universität erfahren durfte.

Meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm gebührt nicht nur für die Übernahme des Gutachtens mein Dank, sondern auch für die Wertschätzung meiner Arbeit, die sie im Laufe der Zeit immer wieder zum Ausdruck gebracht hat.

Bei Dr. Walburga Katharina Freitag möchte ich mich für die vielen Gespräche über den Stand des lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulwesen bedanken, die mich unter anderem darin bestärkt haben, bei der Durchführung der Analysen eine kritische Grundhaltung dem Untersuchungsgegenstand gegenüber zu bewahren.

Meinen Co-Autorinnen und Co-Autoren sowie den beteiligten Verlagen und Redaktionen danke ich für die unkomplizierte Zustimmung zur Einbringung der entsprechenden Bestandteile in die vorliegende publikationsbasierte Dissertation.

Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich für die Gewährung eines Promotionsstipendiums in den ersten Jahren meiner Promotionsphase. Dies war eine gute und wichtige Ausgangsbasis für die weitere wissenschaftliche Arbeit.

Bei Dr. Marc Fabian Buck, Dr. Alexandra Ortmann, Sonja Staack, Pascal Meiser, Anne Pickert, Anna Spexard, Caroline Kamm und Cosima Fanselow möchte ich mich für ihre Hilfe bei der Erstellung des Manuskripts und die konstruktiven Hinweise zu früheren Fassungen des einleitenden Kapitels bedanken.

Meinen Freunden danke ich dafür, dass sie mich über die Jahre hinweg unterstützt und mich gerade in schwierigen Phasen immer wieder ermutigt haben. Stellvertretend für viele seien hier Heike Prietzel und Torsten Rother genannt.

Ganz besonders möchte ich mich bei Alexandra Jaeger für die Begleitung in den letzten Jahren bedanken, vor allem, aber nicht nur für ihre Unterstützung bei der Verarbeitung von Hochs und Tiefs, die mit einer wissenschaftlichen Tätigkeit häufig verbunden sind. Dank gebührt ihr außerdem für die wichtigen Hinweise im Rahmen des Lektorats, die dem einleitenden Kapitel den letzten Schliff gegeben haben.

Berlin, im Mai 2016

*Ulf Banscheraus*

# Inhaltsverzeichnis

<b>I</b>	<b>Lebenslanges Lernen an den Hochschulen in Deutschland. Eine Analyse der Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion auf die Durchlässigkeit des Bildungswesens – Einleitung in die publikationsbasierte Dissertation .....</b>	<b>1</b>
1	Einführung.....	1
2	Klärung zentraler Begriffe .....	4
2.1	Lebenslanges Lernen.....	5
2.2	Lerngesellschaft .....	8
2.3	Nicht-traditionelle Studierende .....	9
3	Institutioneller Wandel von Bildungssystemen: Rahmenbedingungen und Erklärungsansätze.....	17
3.1	Bildungssysteme als soziale Institutionen.....	17
3.1.1	Entstehung, Anerkennung und Veränderung von Institutionen .....	18
3.1.2	Bildungswesen, Hochschulen und Hochschulzugang .....	19
3.2	Theoretische Ansätze zur Erklärung institutionellen Wandels.....	22
3.2.1	Institutioneller Wandel aus Sicht des (soziologischen) Neoinstitutionalismus.....	22
3.2.2	Institutioneller Wandel aus Sicht des Historischen Institutionalismus.....	26
3.3	Bedeutung der theoretischen Ansätze für die vorliegende Untersuchung.....	29
4	Entwicklung der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen.....	29
4.1	Lebenslanges Lernen und Hochschulen in den internationalen Diskussionen von den 1960er bis zu den 1980er Jahren .....	30
4.1.1	Perspektive der UNESCO .....	31
4.1.2	Perspektive der OECD .....	33
4.1.3	Perspektive des Europarates und der EG.....	35
4.2	Wachsende Relevanz des lebenslangen Lernens an Hochschulen im europäischen Kontext seit den 1990er Jahren .....	38
4.2.1	Perspektive der EU .....	38
4.2.2	Perspektiven der UNESCO und der OECD .....	43
4.3	Lebenslanges Lernen als Zielsetzung des Bologna-Prozesses .....	44
4.4	Lebenslanges Lernen als politikfeldübergreifendes Reformprogramm .....	47
4.5	Bedeutung der internationalen Reformdiskussion für die vorliegende Untersuchung .....	49
5	Differenzierte Analyse des Untersuchungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven.....	50
5.1	Anlage der Teilstudien zur Umsetzung einer Politik des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland.....	52
5.1.1	Lebenslanges Lernen im Kontext des Bologna-Prozesses .....	52
5.1.2	Institutionelle Ausgestaltung des Hochschulzugangs und Entwicklung der sozialen Durchlässigkeit – Deutschland im internationalen Vergleich .....	54

5.1.3	Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Aktuelle Entwicklungen in Deutschland.....	56
5.2	Begrenzte Umsetzung des Konzeptes des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland als übergreifender Befund.....	59
5.2.1	Ausweitung der Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung für unterrepräsentierte Personengruppen.....	59
5.2.2	Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten für Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung .....	61
5.2.3	Stärkere Öffnung der Hochschulen für die Anforderungen der Arbeitswelt.....	63
5.2.4	Flexibilisierung von Studienorganisation und -formaten .....	65
6	Fazit.....	66
<b>II</b>	<b>Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess .....</b>	<b>79</b>
1	Einleitung .....	79
2	Gestufte Studiengänge in Deutschland – eine alte Idee .....	81
3	Studienzeitverkürzung als politisches Leitmotiv.....	82
4	Anfänge europäischer Hochschulpolitik .....	84
5	Europa und das nationalstaatliche Bildungssystem als korrespondierende Ebenen.....	87
6	Vereinheitlichte Divergenz als (Zwischen-)Ergebnis des Bologna-Prozesses .....	90
<b>III</b>	<b>Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess .....</b>	<b>95</b>
1	Lebenslanges Lernen im Zentrum internationaler Reformdiskussionen.....	95
2	Das Ziel der Förderung lebenslangen Lernens in den Erklärungen des Bologna-Prozesses.....	97
3	Der Europäische Qualifikationsrahmen und der Bologna-Prozess .....	98
4	Maßnahmen zur Förderung lebenslangen Lernens im Rahmen des Bologna-Prozesses.....	99
4.1	Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen .....	100
4.2	Nicht-traditioneller Hochschulzugang .....	101
4.3	Flexible Lernwege.....	103
4.4	Angemessenheit der Rahmenbedingungen .....	105
5	Schlussbetrachtung.....	107
<b>IV</b>	<b>Akademische Berufsqualifizierung als konzeptionelle Herausforderung an Hochschulen, Politik und Studierendenforschung.....</b>	<b>111</b>
1	Einleitung .....	111
2	Verbreitete Skepsis bei Studienanfängern.....	112
3	Bewertung der Abschlüsse auf dem privaten Arbeitsmarkt .....	114
4	Bachelor und Master im öffentlichen Dienst.....	115
5	Differenzierte Ergebnisse von Absolventenstudien .....	116
6	Unbestimmter Begriff der akademischen Berufsqualifizierung.....	119



7	Berufs- und Praxisbezug als mögliche Alternativen .....	120
8	Fazit.....	121
<b>V</b>	<b>Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess .....</b>	<b>125</b>
1	Einleitung .....	125
2	Sozial selektive Bildungssysteme .....	126
3	Studienverzichtsgründe und weitere Schließung der Hochschulen durch Ausweitung von Zulassungsbeschränkungen.....	127
4	Geschlechtsspezifische Wirkungen der gestuften Studienstruktur.....	128
5	Studentische Erwerbstätigkeit und faktisches Teilzeitstudium .....	130
6	Studienabbrüche im neuen Studiensystem .....	131
7	Fazit.....	133
<b>VI</b>	<b>Zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung: Der Übergang von der Schule zur Hochschule .....</b>	<b>136</b>
1	Einleitung .....	136
2	Das Standardmodell des Hochschulzugangs.....	138
3	Der Hochschulzugang in Zahlen: Von Schulformen und Studienberechtigungen sowie Hochschultypen und StudienanfängerInnen .....	140
4	Migrationshintergrund, Geschlecht, soziale Herkunft: Unterschiede und Ungleichheiten beim Hochschulzugang.....	145
4.1	Einflussfaktor Migrationshintergrund .....	145
4.2	Einflussfaktor Geschlecht .....	147
4.3	Einflussfaktor soziale Herkunft.....	148
5	Fazit.....	150
<b>VII</b>	<b>Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa – Eine Bestandsaufnahme.....</b>	<b>153</b>
1	Einleitung .....	153
2	Typ 1: „Offener Hochschulzugang“.....	154
3	Typ 2: „Numerus Clausus“ .....	155
4	Typ 3: „Selektives“ Übergangsmodell .....	157
5	Typ 4: „Distributives“ Übergangsmodell.....	158
6	Typ 5: „Integratives“ Übergangsmodell.....	159
7	Grundmodelle der Hochschulzulassung und der Kapazitätsplanung .....	160

<b>VIII</b>	<b>Transformation des Hochschulzugangs zum »Universal Access«? – Globale Trends und Pfadabhängigkeiten.....</b>	<b>166</b>
1	Bildungsexpansion aus der Perspektive der World Polity .....	166
2	Entwicklung der Hochschulexpansion in Westeuropa .....	167
3	Exkurs: Entwicklung der Studienanfängerquote .....	171
4	Institutionelle Unterschiede bei der Ausgestaltung des Hochschulzugangs.....	172
5	Schlussfolgerungen .....	175
<b>IX</b>	<b>Die fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in Deutschland, Großbritannien und Finnland .....</b>	<b>178</b>
1	Einleitung .....	178
2	Institutioneller Wandel im Europäischen Hochschulraum.....	179
3	Theorien institutionellen Wandels.....	180
4	Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung.....	182
5	Schulsystem als zentraler Kontextfaktor des Hochschulzugangs.....	184
6	Fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen.....	186
7	Schlussfolgerungen .....	187
<b>X</b>	<b>Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung.....</b>	<b>191</b>
1	Einleitung .....	191
2	Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung .....	192
3	Studienberechtigungen des Zweiten und Dritten Bildungswegs .....	194
4	Weiterbildungsangebote von Hochschulen .....	198
4.1	Abschlussbezogene Weiterbildungen.....	199
4.2	Nicht-abschlussbezogene Weiterbildungen.....	201
5	Fazit.....	202
<b>XI</b>	<b>Nicht-traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine vergleichende Situationsbeschreibung.....</b>	<b>206</b>
1	Einleitung .....	206
2	Zugangsbedingungen zu den Universitäten in Deutschland.....	208
3	Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in Deutschland .....	215
4	Zugangsbedingungen zu den Universitäten in Österreich.....	216
5	Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in Österreich.....	218
6	Zugangsbedingungen zu den universitären Hochschulen in der Schweiz.....	219
7	Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in der Schweiz.....	222

8	Schlussfolgerungen .....	224
<b>XII</b>	<b>Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik .....</b>	<b>228</b>
1	Einleitung .....	228
2	Der lange Weg zu einem eigenständigen beruflichen Zugangsweg.....	229
3	Realisierungsbedingungen einer Öffnung der Hochschulen .....	233
3.1	Einfluss der gesetzlichen Regelungen zum Hochschulzugang.....	233
3.2	Einfluss der individuellen Einstellungen im akademischen Feld .....	236
3.3	Einfluss von Studienformaten und Studienorganisation .....	241
4	Fazit.....	245
<b>XIII</b>	<b>Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende .....</b>	<b>249</b>
1	Einleitung .....	249
2	Bestehende Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte .....	250
2.1	Formen und Inhalte von Informations- und Beratungsangeboten .....	251
2.2	Unterstützungsangebote beim Übergang zum Studium .....	252
3	Beratungs- und Unterstützungsangebote aus der Perspektive nicht-traditioneller Studierender.....	254
3.1	Nutzung von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten .....	254
3.2	Erfahrungen mit Informations- und Beratungsangeboten .....	257
3.3	Erfahrungen mit Unterstützungsangeboten .....	259
4	Aktuelle Ansätze zur Entwicklung spezifischer Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für neue Zielgruppen.....	260
4.1	Online-Self-Assessments und onlinebasierte Unterstützungsangebote.....	261
4.2	Kombinierte Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote.....	263
4.3	Niedrigschwellige Orientierungsangebote und ‚Schnupperstudium‘ .....	264
4.4	Integrierte Angebote zur Unterstützung nicht-traditioneller Studierender.....	265
5	Fazit.....	267
<b>XIV</b>	<b>Die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik .....</b>	<b>272</b>
1	Einleitung .....	272
2	Anlage der Untersuchung .....	273
3	Maßnahmen und Initiativen auf länderübergreifender Ebene .....	275
3.1	Aktivitäten des Bundes.....	275
3.2	Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen .....	276
3.3	Beschlüsse der Kultusministerkonferenz .....	277
4	Ländercluster zu Strategien zur Förderung des Lebenslangen Lernens .....	278

4.1	Cluster 1: Unterstützung der Aktivitäten der Hochschulen.....	279
4.1.1	Teilcluster 1a: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Gegenstand von Zielvereinbarungen .....	279
4.1.2	Teilcluster 1b: Gezielte Förderung einzelner Hochschulen bei der Erreichung ihrer Ziele ....	280
4.1.3	Einzelfall 1c: Konzentration auf die Ausweitung von E-Learning-Angeboten.....	282
4.2	Cluster 2: Ausweitung des Hochschulzugangs.....	283
4.2.1	Teilcluster 2a: Weitgehende Öffnung des Zugangs zu grundständigen Studiengängen .....	283
4.2.2	Teilcluster 2b: Ausweitung des Zugangs zu grundständigen und weiterbildenden Studiengängen .....	284
4.3	Cluster 3: Flexibilisierung des Studienangebots .....	286
4.3.1	Teilcluster 3a: Einrichtung und Ausbau von berufsbegleitenden und Teilzeitstudienangeboten.....	286
4.3.2	Einzelfall 3b: Angebot flexibler Studienformate und Ausbau flankierender Beratungsstrukturen .....	288
5	Schlussbetrachtung.....	288
<b>XV</b>	<b>Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung .....</b>	<b>293</b>
1	Einleitung .....	293
2	Leitbilder und Finanzierungsmodelle von Angeboten der Hochschulweiterbildung im Wandel .....	295
3	Erwachsenenbildung und Betriebswirtschaft: konkurrierende Referenzsysteme für die (Hochschul-)Weiterbildung .....	296
4	Ansätze zur Bedarfsermittlung und Angebotsplanung .....	298
4.1	Zugänge aus Sicht der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	298
4.2	Weiterbildung aus der Perspektive des strategischen Marketings.....	300
4.3	Übergreifende Nachfrage- und Bedarfsprojektionen .....	303
5	Aktuelle Ansätze aus dem Bund-Länder-Wettbewerb <i>Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen</i> .....	305
5.1	Von den Projekten eingesetzte Methoden .....	306
5.2	Von den Projekten adressierte Befragtengruppen .....	308
5.3	Ansätze zur Bedarfs- und Nachfrageermittlung .....	310
5.4	Ansätze zur Durchführung von Zielgruppenanalysen .....	312
5.5	Resümee zur ‘Research Synthesis’ .....	313
6	Fazit.....	314

# I    **Lebenslanges Lernen an den Hochschulen in Deutschland**

Eine Analyse der Auswirkungen der internationalen  
Reformdiskussion auf die Durchlässigkeit des Bildungswesens –  
Einleitung in die publikationsbasierte Dissertation

*Student mit dreißig Jahren ...  
Auch dies wäre Tun und Arbeit und Kraft und Erfolg –  
nur nicht so schnell greifbar,  
nicht auf dem Teller, gleich, sofort, geschwind ...  
Mit welchem Resultat könnte man studieren,  
wenn man es nicht mehr müsste! Wenn man es will!*

Peter Panter (Kurt Tucholsky), 1929

## **1    Einführung**

Das deutsche Hochschulwesen weist traditionell eine vergleichsweise geringe Offenheit auf. Dies zeigt sich nicht nur in den im internationalen Vergleich niedrigen Studienanfänger- und Absolventenquoten, sondern auch bei der Zusammensetzung der Studierendenschaften. An den Hochschulen in Deutschland sind in erster Linie junge Erwachsene anzutreffen, die ihre Studienberechtigung an einer allgemeinbildenden Schule mit einer gymnasialen Oberstufe erworben haben und deren Eltern bereits über einen akademischen Abschluss verfügen (z.B. Middendorff 2015; Müller u.a. 2011). Im Vergleich zu dieser Gruppe sind ältere Studierende, Studierende mit einer beruflichen Vorbildung und berufstätige Studierende an den Hochschulen in Deutschland deutlich seltener vertreten als in anderen Ländern (z.B. Dollhausen u.a. 2013; Slowey/Schuetze 2012). Eine geringe Offenheit des deutschen Hochschulwesens wird regelmäßig auch gegenüber den Anforderungen der Arbeitswelt und der beruflichen Praxis konstatiert (z.B. Wolter 2013; Wolter/Banscherus 2012). Gleiches gilt für die Berücksichtigung besonderer Anforderungen und Bedürfnisse an die Gestaltung von Studium und Lehre seitens der Studieninteressierten und Studierenden. Auch hier gilt das Studienangebot an den deutschen Hochschulen als wenig flexibel und offen, sowohl in Bezug auf die Studienorganisation als auch auf curriculare und didaktische Aspekte (z.B. Hanft 2015; Bülow-Schramm 2015).

Die geringe Offenheit der Hochschulen wird teilweise mit der Ungleichbehandlung der Abschlüsse des allgemeinbildenden und des beruflichen Zweiges der höheren Sekundarschule erklärt. Insbesondere dem allgemeinbildenden Gymnasium und dem Abitur als Abschluss kommt in Deutschland strukturell eine privilegierte Stellung beim Hochschulzugang zu (z.B. Wolter 1987; Hörner u.a. 2007). Hinzu kommt die für die deutsche Hochschullandschaft insgesamt prägende Idee der *Forschungsuniversität* mit einer weitgehenden Abgrenzung von der beruflichen und betrieblichen Praxis (z.B. Gellert 1993; Clark 1995). Ein weiterer Erklärungsansatz basiert auf der in Deutschland traditionell starken institutionellen Trennung zwischen den Systemen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung. Diese Situation hat Martin Baethge (2006) treffend als *deutsches Bildungsschisma* bezeichnet und wird seit einigen Jahren – vor allem unter dem Eindruck der Diskussionen über einen drohenden Fachkräftemangel in Folge des demografischen Wandels – zunehmend in Frage gestellt. Als besonders relevant erweist sich in diesem Zusammenhang die Forderung nach einer verbesserten institutionellen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (z.B. Euler/Severing 2015; Wolter u.a. 2014a; Banscherus/Bernhard/Graf 2016).

In eine ähnliche Richtung deuten Befunde, die stärker an den individuellen Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung ansetzen. Hier zeigt sich vor allem, dass Personen aus niedrigen sozialen Herkunftsgruppen, insbesondere denen mit einer nicht-akademischen Bildungsherkunft, trotz der Expansion der höheren Sekundarbildung und der hochschulischen Bildung in den vergangenen Jahrzehnten vergleichsweise seltener eine Studienberechtigung erwerben und auch seltener ein Studium aufnehmen als solche mit einem anderen sozialen Hintergrund (vgl. Wolter 2014). Vielmehr entscheiden sich Studienberechtigte aus unteren sozialen Milieus häufiger für die Aufnahme einer Berufsausbildung. Der Befund einer unterschiedlichen Studierneigung verschiedener sozialer Milieus – und somit einer eingeschränkten sozialen Durchlässigkeit des Bildungswesens – gilt für fast alle europäischen Länder, allerdings ist die soziale Selektivität des Hochschulwesens in Deutschland traditionell besonders stark ausgeprägt (Hartl/Thaler/Unger 2014; Mayer/Müller/Pollak 2007). Diesen Befund erklären Forscherinnen und Forscher, die anknüpfend an Raymond Boudon (1974) theoretischen *Rational Choice-Ansätze* folgen, in erster Linie mit unterschiedlichen milieubedingten Strategien zum individuellen Statuserhalt (z.B. Becker/Hadjar 2011; Becker/Hecken 2008). Demgegenüber betonen Forscherinnen und Forscher, die den milieutheoretischen Ansätzen Pierre Bourdieus (2003 [1979], 2005 [1987]) folgen, vor allem die bei Angehörigen unterer sozialer Milieus bestehenden Unsicherheiten in Bezug auf die Passfähigkeit des eigenen *Habitus* hinsichtlich der Anforderungen des akademischen Feldes. Diese finden ihren Ausdruck unter anderem in Versagensängsten und Isolationsbefürchtungen und erweisen sich als hemmende Faktoren für die Wahrscheinlichkeit der Studienaufnahme (z.B. Bülow-Schramm/Gerlof 2004; Lange-Vester 2014; Schmitt 2010).

Verschiedene Studien haben wiederholt gezeigt, dass Reformansätze, die auf der internationalen Ebene unter der Überschrift des *lebenslangen Lernens* seit vielen Jahren diskutiert werden und sowohl auf eine verbesserte soziale als auch eine bessere institutionelle Durchlässigkeit abzielen, um die Hochschulen für neue Zielgruppen zu öffnen, in Deutschland

kaum auf Resonanz gestoßen sind (vgl. ausführlich Abschnitt 4). Dies kann vor dem zuvor skizzierten Hintergrund zwar kaum überraschen, dieser Befund steht jedoch in einem Spannungsfeld zur hohen Relevanz, die dem lebenslangen Lernen gerade in europäischen Reforminitiativen wie dem Bologna-Prozess zukommt, von denen nicht weniger als eine tiefgreifende Umgestaltung der europäischen Hochschulsysteme als Zwischenschritt zu einer Konvergenz der Bildungssysteme der an diesen Prozessen teilnehmenden Länder erwartet wird (z.B. Powell/Bernhard/Graf 2012a, 2012b; Jakobi 2009). Dabei wird lebenslanges Lernen – insbesondere in der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland – zumeist als neue Aufgabe verstanden, die erst seit Beginn des Bologna-Prozesses im Jahr 1999 von der europäischen Ebene aus an die Hochschulen gestellt wird und diese vor neue Herausforderungen bei der zielgruppenadäquaten Ausgestaltung ihrer Angebote stellt (z.B. Hanft 2014; Hanft/Zilling 2011). Diese Sichtweise berücksichtigt allerdings nur unzureichend, dass in den internationalen Reformkonzepten zur Umgestaltung der nationalstaatlichen Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernen, die seit den späten 1960er Jahren präsentiert worden sind, kontinuierlich auch Ansätze zur Öffnung der Hochschulen für unterrepräsentierte Zielgruppen, zu einer stärkeren institutionellen Durchlässigkeit hinsichtlich der beruflichen Bildung sowie zu einer flexiblen Studienorganisation enthalten gewesen sind. Außerdem haben internationale Organisationen immer wieder aktiv für eine Umsetzung der entwickelten Reformkonzepte geworben – auch im deutschen Hochschulwesen. Dennoch sind die Ergebnisse nach fünf Jahrzehnten eines intensiven Werbens für Ansätze des lebenslangen Lernens in Deutschland recht überschaubar. Erst in den letzten Jahren wurden verschiedene Modellversuche durchgeführt bzw. gestartet, die Hochschulen dazu motivieren sollen, verschiedene Instrumente, die auf eine bessere institutionelle Durchlässigkeit abzielen, stärker zu nutzen. Hierzu gehören unter anderem die Anrechnung von Kompetenzen und Ansätze zu einer flexiblen Studienorganisation, von der vor allem berufstätige Studieninteressierte profitieren sollen (z.B. Hessler 2016; Wolter/Banscherus 2015; Freitag u.a. 2011, 2015).

Die vorliegende Untersuchung setzt am Befund einer weitgehenden *Resistenz* des Hochschulwesens in Deutschland gegenüber den vielfältigen internationalen Reformansätzen im Sinne des lebenslangen Lernens an und analysiert dessen mögliche Ursachen im Rahmen einer multiperspektivischen Fallstudie. Hierzu wird in insgesamt 15 Kapiteln, einem einleitenden Kapitel in die publikationsbasierte Dissertation (Teil I) und 14 Teilstudien, in denen unterschiedliche Aspekte der übergreifenden Fragestellung detailliert bearbeitet wurden (Teil II bis Teil XV), danach gefragt, inwieweit sich die auf internationaler Ebene formulierten Ansätze im Sinne des lebenslangen Lernens in der deutschen Hochschullandschaft niedergeschlagen haben. In den Teilstudien kamen verschiedene Methoden zum Einsatz: Die Analyse von politischen Dokumenten, die auf internationaler und europäischer Ebene sowie in Bund und Ländern veröffentlicht wurden, von gesetzlichen Regelungen, beispielsweise zum Hochschulzugang in den deutschen Bundesländern, sowie von zielgruppenspezifischen Informationsangeboten auf den Homepages deutscher Hochschulen. Hinzu kamen vergleichende Auswertungen statistischer Daten, sowohl von Nationalstaaten als auch von Bundes-

ländern, sowie eine *Research Synthesis* von Bedarfserhebungen und Zielgruppenanalysen im Bereich der Hochschulweiterbildung.

Über bereits vorliegende Bestandsaufnahmen zum Stand des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland geht die vorliegende Untersuchung nicht nur durch ihre Multiperspektivität hinaus, sondern auch durch die historische, theoretische und international vergleichende Einordnung der Befunde. Wann immer dies möglich war, wurde in den Teilstudien die Entwicklungen im Zeitverlauf und in anderen Ländern berücksichtigt, um auf diese Weise ein besseres Verständnis der Besonderheiten des deutschen Bildungs- und vor allem Hochschulwesens zu erreichen. Die theoretische Basis bilden hierbei – im Unterschied zu den in der Bildungsforschung häufig genutzten mikrosoziologischen Ansätzen wie dem Rational Choice-Ansatz oder strikten handlungstheoretischen Ansätzen – theoretische Konzepte zur Entstehung und zum Wandel von Institutionen, die auf der gesellschaftlichen Makroebene ansetzen und von dort aus die Mesoebene der Bildungsorganisationen und die Mikroebene der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Blick nehmen. Im gewählten Ansatz kommt vor allem der Perspektive des *Historischen Institutionalismus* eine besondere Bedeutung zu (vgl. Abschnitt 3).

In den Teilstudien werden insbesondere vier Dimensionen von Durchlässigkeit behandelt, die sich aus den im internationalen Rahmen diskutierten Reformkonzepten (vgl. Abschnitt 4) ergeben: (1.) die soziale Durchlässigkeit im Sinne der Beteiligung von unterrepräsentierten Personengruppen an hochschulischer Bildung, (2.) die institutionelle Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung, (3.) die Realisierung eines Arbeitswelt- bzw. Praxisbezugs durch flankierende curriculare und/oder didaktische Initiativen sowie (4.) eine flexible Studienorganisation, die aus – ebenfalls flankierenden – organisatorischen bzw. operativen Maßnahmen resultiert. Eine differenzierte Vorstellung der Vorgehensweise, die zur Durchführung der verschiedenen Teilstudien im Kontext der übergreifenden Untersuchung gewählt wurde, eine kurz gefasste Darstellung der Teilstudien selbst sowie die Präsentation übergreifender Befunde zu den Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen auf das Hochschulwesen in Deutschland erfolgen in Abschnitt 5 dieser Einleitung in die publikationsbasierte Dissertation. In den folgenden Absätzen wird zunächst eine Klärung der zentralen Begriffe der vorliegenden Untersuchung vorgenommen. Dies sind vor allem das *lebenslange Lernen* (Abschnitt 2.1) und die *Lerngesellschaft* (Abschnitt 2.2) sowie die *nicht-traditionellen Studierenden* (Abschnitt 2.3).

## **2 Klärung zentraler Begriffe**

Zunächst werden in den folgenden Abschnitten mit dem *lebenslangen Lernen*, der *Lerngesellschaft* und den *nicht-traditionellen Studierenden* drei Begriffe vorgestellt, die für die internationale Reformdiskussion von großer Bedeutung sind. Dabei ist der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden besonders relevant für die Analyse der Rolle der Hochschulen im Kontext von Konzepten des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft. Die drei



zentralen Begriffe sind allerdings keineswegs eindeutig definiert, sondern werden von unterschiedlichen Akteuren ganz verschieden interpretiert und unterliegen zusätzlich im Lauf der Zeit einem Bedeutungswandel. Diese Pluralität der Interpretationen bietet dennoch eine hinreichend große inhaltliche Schnittmenge, um die verschiedenen Perspektiven in den drei zuvor genannten Begriffen zusammenzufassen.

## 2.1 Lebenslanges Lernen

Das Verständnis des lebenslangen Lernens erfährt in den verschiedenen Konzepten, die insbesondere in den 1970er und 1990er Jahren von internationalen Organisationen erarbeitet wurden, ganz unterschiedliche Ausgestaltungen und Schwerpunktsetzungen. Beispielsweise wird die Rolle von Schulen und Hochschulen als Trägerinnen formaler Bildungsangebote auf verschiedene Weise interpretiert, gleiches gilt für das Verhältnis von stärker allgemeinbildend und stärker beruflich ausgerichteten Lernprozessen oder für die Stellung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. In einem engen Verständnis wird lebenslanges Lernen nicht selten – besonders häufig auch in Deutschland – mit Weiterbildung gleichgesetzt. Diese Begriffsdefinition wird allerdings der wissenschaftlichen und politischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte nicht gerecht, in der die Erwachsenen- und Weiterbildung zwar einen wichtigen Bestandteil des lebenslangen Lernens darstellt, aber nicht mit dem Konzept insgesamt gleichzusetzen ist. Vielmehr beschreibt der Begriff des lebenslangen Lernens das Ziel einer Umgestaltung des gesamten Bildungswesens in dem Sinne, dass Menschen in allen Lebensphasen die Chance haben, sich an Bildungsprozessen zu beteiligen (z.B. Kuhlenkamp 2010; Schuetze 2007; Kraus 2001).

Die *lebenslange* Orientierung meint vor allem, dass der Ansatz nicht allein auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ausgerichtet ist, auch wenn diese Lebensphasen zumeist auch Phasen intensiven Lernens sind, die für die weitere Entwicklung der individuellen Lernbiografien von großer Bedeutung – und in diesen Lebensabschnitten in der Regel auch verpflichtend – sind. Vielmehr wird angestrebt, Beteiligungschancen über die gesamte Lebensspanne zu ermöglichen. Dies setzt eine Vielzahl von Bildungspfaden, Zugangswegen und Übergangsmöglichkeiten, aber auch Möglichkeiten zur Anrechnung bzw. Anerkennung von erworbenen Kompetenzen und deren Übertragbarkeit zwischen verschiedenen Lernkontexten voraus. Der Ansatz des lebenslangen Lernens beansprucht außerdem eine *lebensweite* Perspektive einzunehmen, womit auch eine Erweiterung der als relevant betrachteten Lernorte weit über die klassischen Bildungseinrichtungen hinaus gemeint, beispielsweise auch auf den Arbeitsplatz, die Familie, Museen, Bibliotheken, Sportvereine oder kulturelle Vereinigungen (Field 2001; Schuetze 2007, 2014). Der Ansatz des lebenslangen Lernens berücksichtigt somit nicht nur *formale* Lernprozesse, verstanden als organisiertes Lernen in strukturierten Kontexten (z.B. Schulen, Hochschulen), die in der Regel zu einem allgemein anerkannten Abschluss führen, sondern auch *non-formales* und *informelles* Lernen. Dabei meint ersteres organisiertes Lernen in wenig strukturierten Kontexten (z.B. Vereine, Einrichtungen der Erwachsenenbildung) und letzteres allenfalls teilweise organisiertes, teilweise aber auch zu-

fälliges und nicht-intendiertes Lernen (z.B. am Arbeitsplatz oder in Alltagssituationen) (Schiersmann 2006; Dohmen 1996). Um zu verhindern, dass der Begriff des lebenslangen Lernens zu unbestimmt und somit potenziell beliebig und analytisch unbrauchbar wird, wird das informelle Lernen in diesem Kontext in der Regel auf Lernaktivitäten beschränkt, die zumindest teilweise organisiert und intendiert sind. Ein weiteres Merkmal der lebensweiten Perspektive ist, dass dem traditionellen Frontalunterricht hier genauso wie der starken Angebotsorientierung vieler Bildungseinrichtungen mit großer Skepsis begegnet wird. Stattdessen sollen die Lernenden selbst im Zentrum stehen, die in den Konzepten der 1970er Jahre eher als selbstbestimmte Teilnehmende an vielfältigen Angeboten verstanden wurden, in den späteren Konzepten stärker als primär Verantwortliche für selbstgesteuerte Lernprozesse (Kraus 2001; Field 2012).

Die verschiedenen Interpretationen des lebenslangen Lernens, die seit den 1970er Jahren präsentiert worden sind und in späteren Abschnitten ausführlicher vorgestellt werden, lassen sich zu (mindestens) vier, sich teilweise überlappenden Grundmodellen zusammenfassen (Schuetze 2005: 232f.; Schuetze/Casey 2006):

1. ein sozialpolitisch-emanzipatorisches Modell, das egalitär ausgerichtet ist und den Schwerpunkt auf die individuellen Bildungs- und Lebenschancen legt,
2. ein non-utilitaristisches, kulturelles Modell, das Persönlichkeitsentwicklung, Kritikfähigkeit und die Teilhabe am kulturellen Leben in den Mittelpunkt stellt,
3. ein liberales oder postmodernes Modell, das lebenslanges Lernen als adäquates Lernsystem für eine demokratische, multikulturelle Gesellschaft betrachtet, das im Prinzip allen Bürgern offen steht, und
4. ein Humankapital-Modell, in dem Weiterbildung und die Entwicklung von beruflichen Qualifikationen in erster Linie hinsichtlich ihres Nutzens für ökonomische Prozesse betrachtet werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die überwiegend in den 1970er Jahren entstandenen Konzepte stärker von den Ideen der Egalität und Emanzipation sowie der Chancengleichheit geprägt sind, während seit den 1990er Jahren ökonomische Zielsetzungen – in unterschiedlicher Intensität – die Diskussion weitgehend dominieren. Hierzu gehört auch die zunehmende Betonung der individuellen Verantwortung für die Sicherung der Qualifikation, die für die Realisierung der eigenen Karrierechancen, aber auch die Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit notwendig ist (z.B. Schuetze 2005; Volles 2014). Anders formuliert:

The present discourse on Lifelong Learning is marked by an erosion of this commitment for emancipation and democratization. In spite of some similarities between the earlier and present concept, we can clearly see a shift from the emancipatory-utopian or social justice concept to a market-oriented model, from an understanding of opening up access to and participation in education as a means of achieving a more egalitarian society to a strategy of adjusting workers' skills to the requirements of changing production processes and global market conditions. (Schuetze/Casey 2006: 282)

Das Spannungsfeld von Chancengleichheit und ökonomischen Interessenlagen im Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen ist bereits seit Langem Gegenstand von heftigen Kontro-

versen. So wird bei der Bewertung von Ansätzen des lebenslangen Lernens einerseits primär das Risiko einer „Totalverzweckung von Menschen für ökonomische Ziele“ und einer „Aushöhlung der Bildungsidee“ (Holzer 2004: 96, 98) betont oder darin gar ein „postmodernes (neoliberales) Machtspiel“ (Alheit 2009: 86) gesehen. Andererseits werden vor allem die Chancen einer Ausweitung von Bildungsmöglichkeiten für die soziale Mobilität in den Vordergrund gestellt und lebenslanges Lernen nicht nur als ökonomische Notwendigkeit, sondern auch als individuelles soziales Bedürfnis und Voraussetzung für einen produktiven Umgang mit beruflichen und subjektiv-biografischen Unsicherheiten im Kontext gesellschaftlichen Wandels betrachtet (Osborne 2003; Rasmussen 2009). Aufgrund der Pluralität der mit dem lebenslangen Lernen verbundenen Ziele, die von internationaler Wettbewerbsfähigkeit bis zur individuellen biografischen Planungsfreiheit reichen, ist es sicher nicht falsch, mit den Ansätzen des lebenslangen Lernens, wie sie zumindest seit den 1990er Jahren vertreten werden, zugleich eine instrumentalisierende wie eine emanzipierende Wirkung zu assoziieren (vgl. Alheit/Dausien 2002).

Gemeinsam ist allen programmatischen Ansätzen und Konzepten eine institutionen- und lebensphasenübergreifende Perspektive mit dem Ziel, Beteiligungschancen auf allen Stufen und Ebenen zu erweitern. Hierzu soll das Bildungswesen insgesamt offen, flexibel und durchlässig ausgestaltet sein, um Sackgassen zu vermeiden. Im Kontext von Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens sollen die Grenzen zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen und -abschnitten, zwischen Bildung und Arbeit sowie zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung zunehmend verschwimmen bzw. zumindest durchlässiger werden. Lebenslanges Lernen kann somit als eine übergreifende bildungspolitische Strategie verstanden werden, die das gesamte Bildungswesen sowie den gesamten Lebenszyklus einschließt. Dies gilt auch für das Hochschulwesen: Auch die Hochschulen sollen sich, dem übergreifenden Ziel des lebenslangen Lernens folgend, für bislang unterrepräsentierte bzw. faktisch ausgeschlossene Gruppen öffnen und ihre Angebote entsprechend flexibel und zugänglich ausgestalten (Wolter 2010, 2011; vgl. Slowey/Schuetze 2012).

In Deutschland wird der Begriff des lebenslangen Lernens noch sehr viel häufiger als im internationalen Kontext üblich nur für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet wird, andere Bildungsbereiche werden deutlich seltener mit den entsprechenden Ansätzen und Konzepten in Verbindung gebracht (z.B. Schuetze 2005; Kuhlenkamp 2010). Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass die hochschulische Bildung im Rahmen des im Jahr 2000 gestarteten Bund-Länder-Programm *Lebenslanges Lernen* sowie in der daran anknüpfenden *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* nur eine untergeordnete Rolle gespielt hat und die Entwicklung entsprechender Formate an Universitäten und Fachhochschulen allenfalls in geringem Umfang finanziell gefördert wurde (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK 2001, 2004; Krug/Apel 2006). Die Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen wird in Deutschland – von einigen regionalen Ansätzen, punktuellen Maßnahmen der KMK und des Bundes und wenigen übergreifenden Programmen abgesehen – erst seit dem Start des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* in relevantem Maße durch Fördermittel

unterstützt (Hessler 2016; Wolter/Banscherus 2015; Feichtenbeiner/Neumerkel/Banscherus 2015).

## 2.2 Lerngesellschaft

Von Anfang an ist der Begriff der Lerngesellschaft eng mit der Diskussion um lebenslanges Lernen verbunden, seine Bedeutung ist aber ebenfalls nicht eindeutig zu fassen. In den 1970er Jahren wurde darunter im Wesentlichen die strukturelle Gewährleistung der Möglichkeit zur Beteiligung aller Menschen an Bildungsprozessen verstanden, während der Begriff in den 1990er Jahren eher als Bezeichnung für das angestrebte Ziel einer Universalisierung von Lernorten sowie Lernprozessen und -erfahrungen verwendet wurde. Letzteres soll unter anderem auf einer offenen Infrastruktur von Lernangeboten sowie der Erweiterung der Lernchancen weit in das Erwachsenenalter hinein und einem Verwischen der Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung basieren (z.B. Wiesner/Wolter 2005; Field 2012; Strain/Field 1997). Dabei gilt das lebenslange Lernen als “the major route to a Learning Society” (Schuetze/Casey 2006: 279).

Analog zur Diskussion um das lebenslange Lernen wurden mit dem Konzept der Lerngesellschaft in den 1970er Jahren vor allem egalitäre, emanzipatorische und humanistische Ziele verbunden, während in den 1990er Jahren auch mit diesem Begriff stärker wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Ziele wie die Sicherung der volkswirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und der individuellen Beschäftigungsfähigkeit durch die Beteiligung an Bildungsprozessen verbunden wurden. Letztere Lesart ist aus dem Kontext der aufkommenden Diskussion um die technologische und ökonomische, aber auch soziale und kulturelle Entwicklung in Richtung auf die *Wissensgesellschaft* heraus zu verstehen. In dieser Hinsicht gilt die Idee der Lerngesellschaft als Voraussetzung für eine kollektive Bewältigung tiefgreifender Wandlungsprozesse und entspricht damit in wesentlichen Teilen zugleich den Lernanforderungen einer zunehmend wissensbasierten Ökonomie (Field 2000, 2012; Green 2002). Die kontinuierliche individuelle Beteiligung an den bestehenden Bildungsangeboten – gerade auch durch *bildungsferne* Gruppen – ist ebenfalls ein Merkmal des Konzeptes der Lerngesellschaft.

Im Laufe der Zeit ist in den Konzepten zum lebenslangen Lernen und zur Lerngesellschaft nicht nur eine Veränderung der Rolle festzustellen, die den einzelnen Individuen zugeschrieben wird, auch die Perspektive auf den Staat und seine Aufgaben im Rahmen einer Modernisierung des Bildungswesens hat sich deutlich verändert. Im Unterschied zu den 1970er Jahren gilt nicht mehr der Staat als zentraler Akteur bei der Umsetzung der Ideen des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft, vielmehr ist seine Bedeutung in den seit den 1990er Jahren vorgelegten Ansätzen zwar keineswegs komplett verschwunden, aber dennoch deutlich in den Hintergrund gerückt. Eine größere Bedeutung wird seither nicht nur den Individuen selbst, sondern auch zivilgesellschaftlichen Akteuren (u.a. Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, Unternehmen und Stiftungen, aber auch Bildungseinrichtungen) zugeschrieben. Ein Beispiel ist die in der Vergangenheit zu beobachtende Ausweitung von zeitlich

begrenzten Projektförderungen und Modellprojekten, in deren Rahmen Reformansätze im Sinne des lebenslangen Lernens und einer Lerngesellschaft maßgeblich von Stellen ausgestaltet werden, die nicht oder zumindest nicht unmittelbar einen Teil der staatlichen Administration darstellen (Field 2000, 2001).

## 2.3 Nicht-traditionelle Studierende

Reformansätze im Sinne des lebenslangen Lernens sind dem Grundsatz nach weder hinsichtlich der potenziell adressierten Lernenden noch der adressierten Bildungseinrichtungen beschränkt. Sie beziehen also auch Hochschulen ausdrücklich ein, die sich traditionell in erster Linie an junge Erwachsene richten, die überwiegend direkt im Anschluss an einen allgemeinbildenden Abschluss der höheren Sekundarschule ein Studium aufnehmen. Deshalb wurde der Kreis der potenziellen Studienanfängerinnen und -anfänger bisher in erster Linie durch die Organisation des Sekundarschulwesens und die konkrete Ausgestaltung des Zulassungsverfahrens zum Hochschulstudium bestimmt.

Bei der Studienzulassung sind international zwei Grundmodelle festzustellen (Teichler 2014; vgl. ausführlich Teil VII):

1. Ein *Berechtigungsmodell*, bei dem alle Absolventinnen und Absolventen mit dem Abschluss eines bestimmten (in der Regel allgemeinbildenden) Zweigs (teilweise auch mehrerer Zweige) der höheren Sekundarschule ein individuelles Recht zur Studienzulassung erwerben. In vielen Ländern darf dieses Recht nur aufgrund fehlender Studienplatzkapazitäten (Numerus clausus) oder im Einzelfall wegen der Notwendigkeit spezifischer fachlicher Voraussetzungen (z.B. in den Bereichen Musik oder Sport) eingeschränkt werden.
2. Ein *Prüfungsmodell*, bei dem der Sekundarschulabschluss nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Studienzulassung darstellt, sondern diese vielmehr entweder von der Erfüllung spezifischer Auswahlkriterien einzelner Hochschulen oder von den Ergebnissen eines landesweiten Zulassungstests abhängig ist.

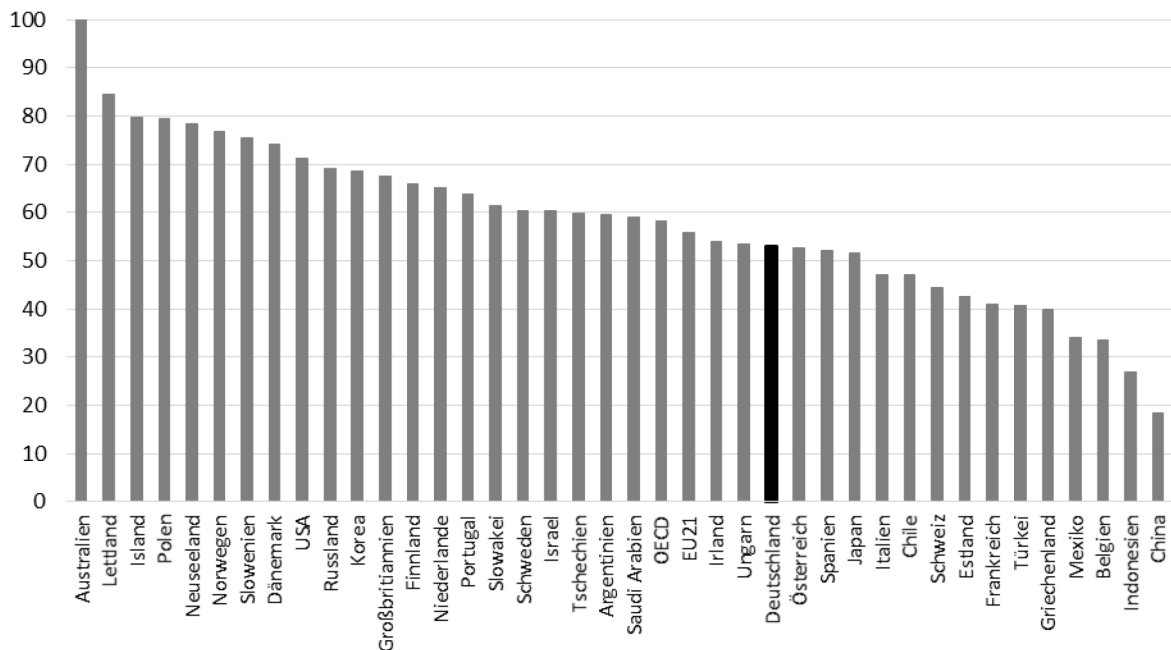
Länder, in denen die Zulassung über ein Berechtigungsmodell erfolgt, verfügen häufig auch über ein differenziertes Sekundarschulsystem, während in Ländern mit einem Prüfungsmodell häufiger ein – zumindest formal – integriertes Sekundarschulsystem festzustellen ist. In diesen Ländern verfügen die Hochschulen vielfach auch über eine weitgehende Autonomie bei der Ausgestaltung der Zulassungsverfahren. Bei der ersten Ländergruppe erfolgt also bereits während der Schulzeit eine wichtige Weichenstellung hinsichtlich der individuellen Möglichkeiten zur Aufnahme eines Studiums.

In Deutschland kann eine Hochschulzugangsberechtigung auf unterschiedlichen Wegen erworben werden, die sich zu drei Grundtypen von Zugangswegen zusammenfassen lassen, auch wenn diese jeweils wieder unterschiedliche Varianten aufweisen. Der Regelzugangsweg zum Studium, auch als *Erster Bildungsweg* bezeichnet, erfolgt über das Erlangen der allgemeinen oder fachgebundenen (Fach-)Hochschulreife in einer Einrichtung des Schulwesens, wobei dem allgemeinbildenden Abitur – bei Unterschieden zwischen Universitäten und

Fachhochschulen – eine eindeutig dominierende Rolle zukommt (Wolter 2000, 2012; vgl. Abbildung 3, Tabelle 1; vgl. ausführlich Teil VI). Beim *Zweiten Bildungsweg* handelt es sich um den nachträglichen Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach schulrechtlichen Regelungen, zum Beispiel an einem Kolleg oder einem Abendgymnasium (Schwabe-Ruck 2010). Seit dem KMK-Beschluss zum *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Studienberechtigung* von 2009 und dessen Umsetzung in den Hochschulgesetzen der Länder wurden außerdem die Beteiligungsmöglichkeiten über den *Dritten Bildungsweg* in einigen Bundesländern deutlich ausgeweitet. Seitdem verfügen vor allem die Inhaberinnen und Inhaber zahlreicher beruflicher Fortbildungsabschlüsse in der Regel über eine der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung gleichgestellte Studienberechtigung. Sie können somit grundsätzlich jedes Fach an jeder Hochschule studieren (Ulbricht 2012a, 2012b; vgl. ausführlich Teil XI, Teil XII und Teil XIV). In einigen, aber nicht in allen Bundesländern verfügen mittlerweile auch die Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung nach einer Phase der Berufstätigkeit über eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung und können somit in der Regel ohne weitere Voraussetzungen ein Studium aufnehmen, das fachlich dem erlernten Beruf entspricht. Der Erwerb einer Studienberechtigung ist für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung außerdem durch das Bestehen einer Zugangs-, Zulassungs- oder Eignungsprüfung oder ein erfolgreiches Probestudium möglich (Nickel/Leusing 2009). Eine weitere Möglichkeit zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, die systematisch ebenfalls dem *Dritten Bildungsweg* zugeordnet ist, ist die *Begabtenprüfung*, die auf entsprechende Ansätze aus den 1920er Jahren zurückgeht, nach dem Zweiten Weltkrieg schrittweise in den Ländern wieder eingeführt wurde und seit 1959 durch eine Rahmenvereinbarung der KMK geregelt ist, die seither mehrfach fortgeschrieben worden ist. Dabei orientieren sich die Anforderungen weitgehend am Prüfungskanon der gymnasialen Oberstufe (Wolter 1990; Freitag 2012).

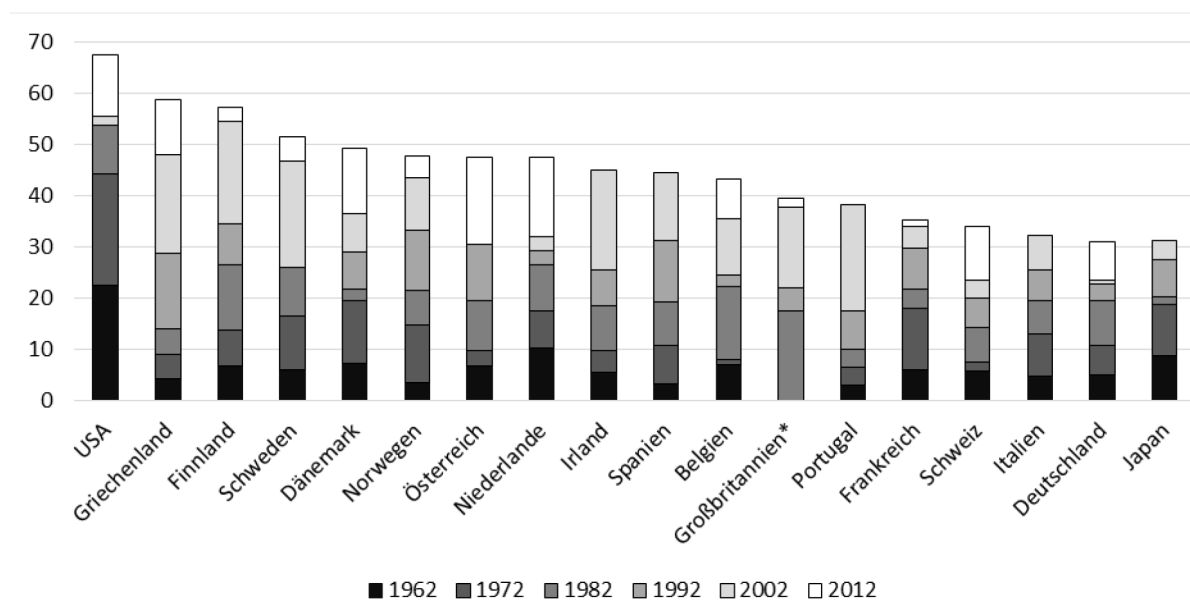
Im internationalen Vergleich nimmt in Deutschland – trotz eines massiven Anstiegs der Studienanfängerzahlen in den letzten zehn Jahren – ein deutlich geringerer Anteil eines Altersjahrgangs ein Studium auf als dies in anderen Ländern der Fall ist. Nach Angaben der OECD lag die Studienanfängerquote 2012 bei 53 Prozent, während der entsprechende Wert im OECD-Durchschnitt 58 Prozent betrug und beispielsweise für Dänemark und Großbritannien Werte von 74 bzw. 67 Prozent ermittelt wurden (OECD 2014; vgl. Abbildung 1). Betrachtet man die Entwicklung der Zahl der Studierenden im Verhältnis zur Bevölkerungszahl eines Landes, so zeigt sich, dass die Hochschulexpansion in Deutschland über die vergangenen fünf Jahrzehnte hinweg schwächer gewesen ist als in anderen Ländern. Dies gilt auch für die Entwicklung in den letzten Jahren. Auch hier blieb der Zuwachs der Studierendenzahlen in Relation zur Gesamtbevölkerung in Deutschland hinter der Entwicklung in anderen Ländern zurück (vgl. Abbildung 2). Diese Vorgehensweise hat gegenüber einem Vergleich der Studienanfängerquoten den Nachteil, dass sie methodisch weniger robust ist (vgl. ausführlich Teil VII), bringt aufgrund der Datenverfügbarkeit aber den Vorteil mit sich, Rückblicke über einen relativ langen Zeitraum zu ermöglichen.

**Abbildung 1: Studienanfängerquote in ausgewählten Ländern 2012, in Prozent**



Quelle: OECD (2014), Webtabelle C 3.1 (<http://dx.doi.org/10.1787/888933118580> [06.04.2016]); eigene Darstellung

**Abbildung 2: Studierende je 10.000 Einwohnerinnen und Einwohnern in ausgewählten Ländern 1962 bis 2012**



\* Keine Daten für 1962 vorhanden.

Quellen: UNESCO. Statistische Jahrbücher (verschiedene Jahrgänge), OECD.Stat; eigene Auswertungen

Betrachtet man die Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und -anfänger in Deutschland hinsichtlich der Art der Studienberechtigung detaillierter, so wird zunächst die überragende Stellung des Abiturs deutlich – insbesondere für die Universitäten (vgl. Tabelle 1).

Beruflich orientierte Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung wie Fachoberschulen oder Fachschulen spielen demgegenüber genauso eine untergeordnete Rolle wie die Studienberechtigungen des *Zweiten* und *Dritten Bildungswegs*. Insgesamt erweisen sich die Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten als offener für Studieninteressierte mit einer beruflichen Vorbildung, aber auch hier verfügen die meisten Studienanfängerinnen und -anfänger über eine Studienberechtigung des *Ersten Bildungswegs*, mit einem Übergewicht der gymnasialen Oberstufe (vgl. Tabelle 1).

Eine Öffnung der Zugangsmöglichkeiten zu den Hochschulen im Sinne der Ansätze des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft bedeutet, über die traditionelle Zielgruppe der jungen Erwachsenen hinaus verstärkt auch andere Zielgruppen in den Blick zu nehmen. Dabei ist eine Definition dieser *nicht-traditionellen Zielgruppen* immer nur im Kontext der regulären Zugangswege zum Studium möglich, es müssen also jeweils die auf der nationalstaatlichen Ebene bestehenden institutionellen Settings des Bildungswesens mit ihren spezifischen Traditionen und übergreifend auch die gesellschaftlichen Qualifikationsstrukturen berücksichtigt werden (vgl. Wolter u.a. 2015).

Im Laufe der Zeit wurden im internationalen Kontext unterschiedliche Personengruppen als nicht-traditionelle Studierende adressiert. Anknüpfend an den in dieser Zeit dominierenden Chancengleichheitsdiskurs sollten in den 1960er und 1970er Jahren vor allem die Beteiligungschancen von an den Hochschulen unterrepräsentierten Personengruppen verbessert werden. Hierzu gehörten damals neben Angehörigen sozial benachteiligter Milieus und ethnischer Minderheiten auch Frauen. In den 1980er Jahren wurden mit diesem Begriff vor allem ältere Studierende (z.B. *Mature Students* in Großbritannien und Irland) bezeichnet. In diesem Kontext wurden verstärkt auch Personen mit einer unkonventionellen Bildungsbiografie, beruflichen Vorerfahrungen und alternativen Formen der Studienberechtigung unter der Bezeichnung nicht-traditionelle Studierende als Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen adressiert (z.B. Studienberechtigungen des Dritten Bildungswegs in Deutschland oder vergleichbare Regelungen in Österreich und der Schweiz; vgl. ausführlich Teil XI) (vgl. Schuetze/Slowey 2002). Als unterrepräsentierte Gruppen, die als nicht-traditionelle Studierende betrachtet werden können, gelten heute in einigen Ländern beispielsweise auch behinderte Menschen sowie Migrantinnen und Migranten (Field 2012). Teilweise werden mit diesem Begriff auch Studierende in flexiblen Studienformaten (v.a. Teilzeit- und Fernstudiengänge) bezeichnet, die diese nicht im traditionellen Vollzeit-/Präsenzmodus studieren (Wolter u.a. 2015).



**Tabelle 1: Zusammensetzung der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger\*  
1995 bis 2012 nach Art der Studienberechtigung, in Prozent**

Art der Studienberechtigung	1995	2000	2005	2010	2012
<b>Insgesamt</b>					
(Fach-)Gymnasium, Gesamtschule	77,1	81,6	76,9	74,6	74,7
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	3,3	3,2	5,4	6,2	6,0
Fachoberschule	11,9	9,4	11,2	9,8	9,3
Zweiter Bildungsweg <sup>1)</sup>	3,8	2,6	3,3	3,8	3,9
Dritter Bildungsweg <sup>2)</sup>	0,5	0,7	1,0	2,4	3,1
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1
Ausländische Studienberechtigung <sup>3)</sup>	0,9	1,0	1,1	1,3	1,3
Sonstiges und ohne Angabe	2,1	1,4	0,9	1,8	1,6
<b>Universitäten</b>					
(Fach-)Gymnasium, Gesamtschule	90,0	93,4	92,1	89,8	89,1
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	1,2	1,0	1,9	1,6	1,7
Fachoberschule	1,9	1,0	1,2	1,9	2,2
Zweiter Bildungsweg <sup>1)</sup>	3,3	1,8	2,1	2,0	2,0
Dritter Bildungsweg <sup>2)</sup>	0,4	0,5	0,6	2,0	2,5
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1
Ausländische Studienberechtigung <sup>3)</sup>	1,0	1,1	1,2	1,6	1,6
Sonstiges und ohne Angabe	1,7	0,9	0,7	0,9	0,7
<b>Fachhochschulen</b>					
(Fach-)Gymnasium, Gesamtschule	44,6	55,2	46,0	51,5	54,9
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	8,6	8,0	12,4	13,2	11,9
Fachoberschule	37,2	28,2	31,6	21,9	19,0
Zweiter Bildungsweg <sup>1)</sup>	5,2	4,4	5,6	6,6	6,6
Dritter Bildungsweg <sup>2)</sup>	0,5	1,1	1,9	2,9	3,8
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1
Ausländische Studienberechtigung <sup>3)</sup>	0,8	0,7	1,0	0,8	0,9
Sonstiges und ohne Angabe	2,9	2,4	1,5	3,0	2,8

\* Wintersemester, ohne Verwaltungsfachhochschulen

1) Abendgymnasien, Kollegs

2) Studienanfängerinnen und -anfänger ohne traditionelle Studienberechtigung, mit Begabtenprüfung oder immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung

3) einschließlich Studienkolleg

Quellen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008, 2014), Webtabellen H 4-1A ([http://www.bildungsbericht.de/daten2008/h4\\_2008.xls](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/h4_2008.xls) [06.04.2016]) und F 2-25web ([http://www.bildungsbericht.de/daten2014/f2\\_2014.xls](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/f2_2014.xls) [06.04.2016]); eigene Darstellung

In einer international vergleichenden Studie zum lebenslangen Lernen an Hochschulen wurden sieben, sich teilweise überlappende, Typen von nicht-traditionellen Studierenden bzw. *Lifelong Learners* unterschieden (Slowey/Schuetze 2012: 15f.):

1. *2<sup>nd</sup> Chance Learners*, in erster Linie Studieninteressierte mit einer untypischen, häufig beruflichen Vorbildung,
2. *Equity Groups* wie ethnische Minderheiten oder unterprivilegierte Personengruppen,
3. *Deferrers*, Personen, die zwar über eine allgemein übliche Form der Studienberechtigung verfügen, aber erst mit einiger Verzögerung ein Studium aufnehmen,
4. *Recurrent Learners*, in der Regel Absolventinnen und Absolventen eines Studiums, die für ein weiteres Studium an die Hochschule zurückkehren,
5. *Returns*, ehemalige Studierende, die die Hochschule zunächst ohne Abschluss verlassen haben und ihr Studium nach einer längeren Unterbrechung wieder aufnehmen,
6. *Refreshers*, Teilnehmende an kürzeren, häufig beruflich motivierten Weiterbildungsangeboten, sowie
7. *Learners in Later Life*, Personen, die vor allem in der nachberuflichen Lebensphase an gesonderten Bildungsangeboten der Hochschulen teilnehmen.

Die seit den 1970er Jahren vorgelegten Konzepte der internationalen Organisationen zum lebenslangen Lernen fokussieren in erster Linie auf die ersten drei Typen, wenn in ihnen eine Öffnung für neue Zielgruppen bzw. bislang unterrepräsentierte Personengruppen gefordert wird, während die anderen Typen – mit Ausnahme der *Returns* – eher Beispiele für Angebote von Hochschulen im Bereich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung darstellen, die zu einem nicht unerheblichen Teil vom Motiv einer dauerhaften Sicherung des gesellschaftlich benötigten Fachkräftebedarfs sowie der individuellen Beschäftigungsfähigkeit getragen werden (vgl. Brine 2006; Alheit/Dausien 2002).

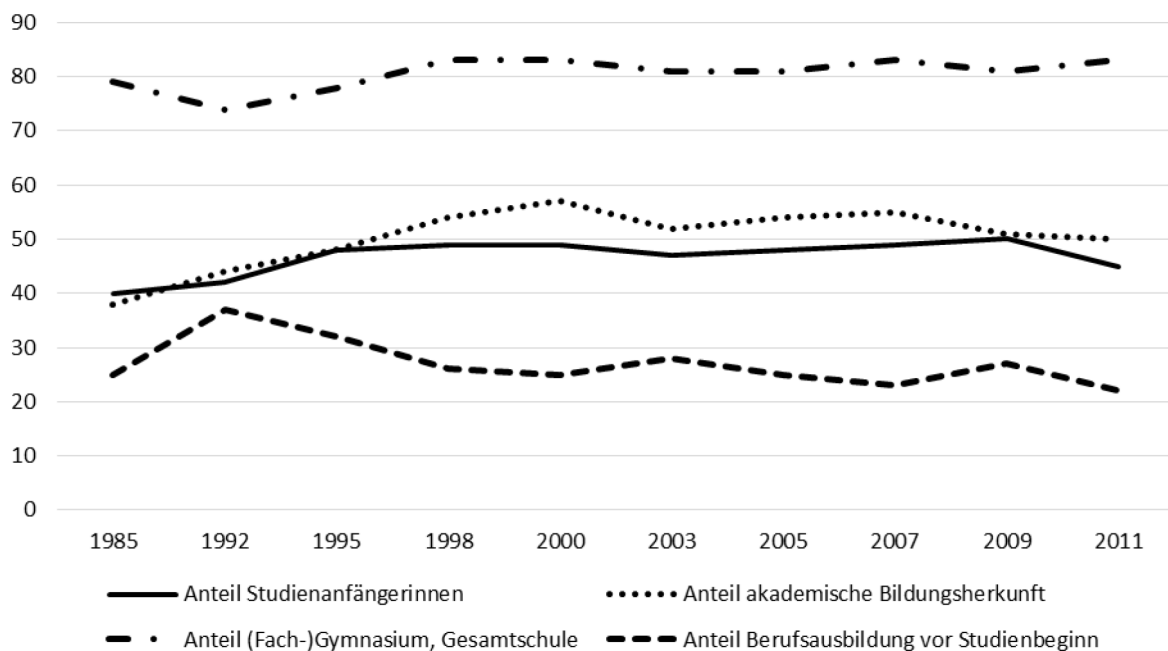
Vorschläge für beide Ansätze, die Ausweitung der Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung für unterrepräsentierte Zielgruppen einerseits und das verstärkte Engagement der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung andererseits, bilden eine wichtige programmatische Konstante in den entsprechenden Äußerungen internationaler Organisationen seit dem Beginn der Diskussion um das lebenslange Lernen in den späten 1960er bzw. frühen 1970er Jahren, die in späteren Abschnitten (Abschnitt 4) ausführlich dargestellt wird. Dabei ist bereits seit vielen Jahren eine positive Entwicklung hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten an nicht-abschlussbezogenen Weiterbildungsangeboten von Hochschulen zu beobachten, insbesondere an stärker erwachsenenpädagogisch ausgerichteten Formaten und im Rahmen der Teilnahme an einzelnen Veranstaltungen (z.B. in Deutschland als Gasthörerinnen oder Gasthörer). Demgegenüber haben sich die Beteiligungschancen an abschlussbezogenen Angeboten, vor allem *regulären* Studiengängen, im internationalen Vergleich unterschiedlich, aber insgesamt nur sehr langsam verbessert. Deshalb gilt gerade die Ausweitung der bestehenden Möglichkeiten von nicht-traditionellen Studieninteressierten zur Zulassung in einen Studiengang als besonders relevantes Thema im Kontext der Diskussion um lebenslanges Lernen an Hochschulen (Schütze 1991; für Deutschland vgl. Wolter 2011).

Erfahrungen mit Ansätzen zur Realisierung verbesserter Beteiligungsmöglichkeiten für neue Zielgruppen aus unterschiedlichen Ländern haben außerdem gezeigt, dass eine wachsende Zahl nicht-traditioneller Studierender und/oder Weiterbildungsstudierender in der Regel Änderungen der Studienorganisation voraussetzt, beispielsweise den Ausbau von Teilzeit- oder Fernstudienangeboten, die verstärkte Nutzung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien oder die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten für außerhalb von Hochschulen erworbenen Kompetenzen (vgl. Broek/Hake 2012; Wolter u.a. 2014a).

In Deutschland wird der Begriff der *nicht-traditionellen Studierenden* in erster Linie zur Bezeichnung von Studierenden verwendet, die über den Dritten Bildungsweg an die Hochschule gekommen sind. In dieser Verwendung des Begriffs der nicht-traditionellen Studierenden spiegelt sich auch die für das deutsche Bildungswesen traditionell typische institutionelle Segmentierung zwischen der beruflichen Bildung auf der einen sowie der allgemeinen und akademischen Bildung auf der anderen Seite sowie der damit verbundenen Organisation des Hochschulzugangs im Sinne eines Berechtigungsmodells (z.B. Baethge/Wolter 2015; Kamm/Otto 2013).

Hinsichtlich der Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen an einem Hochschulstudium ist für Deutschland festzustellen, dass der Anteil von Studienanfängerinnen an allen Neuimmatrikulationen den Daten der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes zufolge seit den 1990er Jahren relativ konstant knapp unterhalb der 50-Prozent-Marke liegt (vgl. Abbildung 3), nachdem der Wert Anfang der 1960er Jahre noch etwa bei einem Viertel gelegen hatte, Mitte der 1970er Jahren rund ein Drittel betrug und sich bis Ende der 1980er Jahre auf zwei Fünftel erhöhte. Ebenfalls angestiegen, wenn auch mit leichten Schwankungen, ist im Zeitverlauf der Anteil der Studierenden mit einer akademischen Bildungsherkunft. Diese stellen an den Hochschulen in Deutschland seit den 1990er Jahren die Mehrheit der Studierenden im ersten Semester (vgl. Abbildung 3). Dies ist als Hinweis auf einen selektiven Verlauf der Bildungsexpansion zu betrachten, der sich in der Generationenfolge weiter verstärkt: Wenn der überwiegende Anteil der Akademikerkinder wieder studiert, dann muss die steigende Zahl der Akademikerinnen und Akademiker in der Bevölkerung in der nächsten Generation einen erneuten Wachstumsschub bei der Studienanfängerquote auslösen (vgl. Vester 2005; Mayer/Müller/Pollak 2007). Die zuvor beschriebene hohe Bedeutung des Abiturs als Regelzugangsweg zu einem Hochschulstudium ist im Zeitverlauf ungebrochen. Seit den 1980er Jahren stellen die Absolventinnen und Absolventen einer gymnasialen Oberstufe an einem Gymnasium, einem Fachgymnasium oder einer Gesamtschule fast kontinuierlich einen Anteil von rund vier Fünfteln der Studienanfängerinnen und -anfänger in Deutschland (vgl. Abbildung 3). Demgegenüber ist der Anteil derer, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, seit Jahren rückläufig. Der entsprechende Anteilswert an allen Studierenden im ersten Semester lag 2011 noch bei etwa einem Fünftel, nachdem es Anfang der 1990er Jahre noch ein gutes Drittel gewesen ist (vgl. Abbildung 3).

**Abbildung 3: Studienanfängerinnen und -anfänger in Deutschland nach ausgewählten Merkmalen 1985 bis 2011, in Prozent**

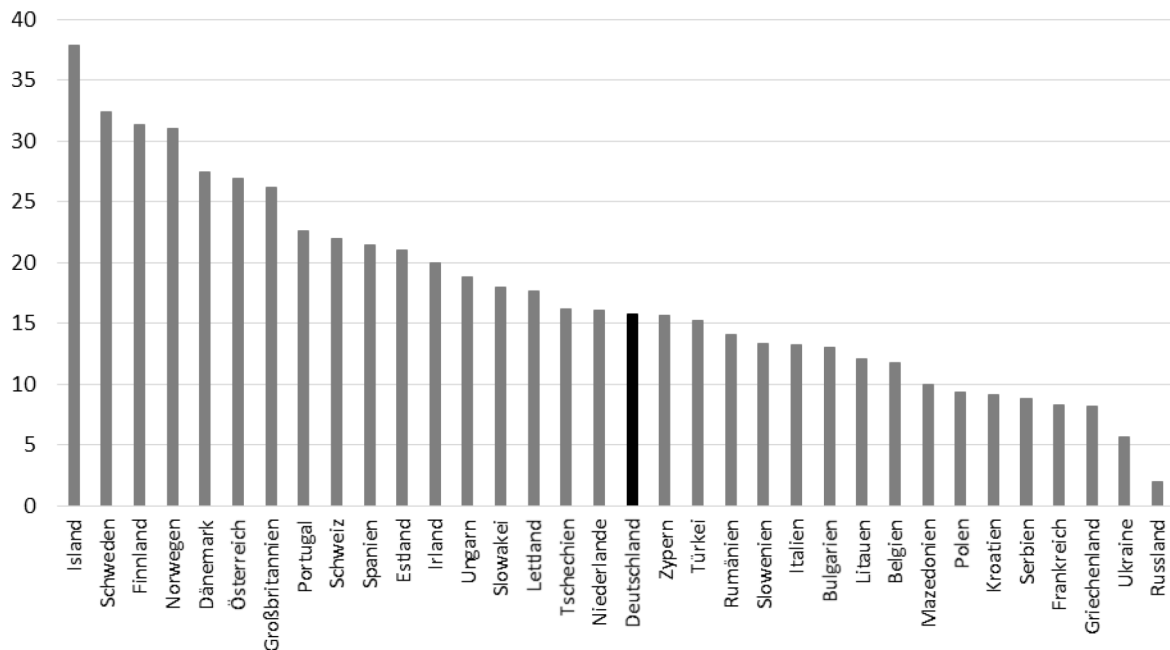


Quelle: Scheller/Isleib/Sommer (2013); eigene Darstellung

Eine im internationalen Vergleich geringe Offenheit ist für das deutsche Hochschulwesen auch hinsichtlich der Beteiligung von älteren Studierenden festzustellen. Den Daten des Statistischen Amtes der EU (Eurostat) zufolge war im Jahr 2011 nur etwa ein Sechstel (15,8 Prozent) der Studierenden in Deutschland älter als 30 Jahre. Deutlich höhere Werte wurden vor allem für die nordischen Staaten, also Island, Norwegen, Dänemark, Schweden und Finnland ermittelt, in denen die Grenzen zwischen hochschulischer Bildung und Erwachsenenbildung traditionell fließend sind (vgl. ausführlich Teil IX), aber beispielsweise auch für Großbritannien und Österreich (vgl. Abbildung 4).

Insgesamt zeigen die beispielhaft vorgestellten Daten zur Beteiligung von unterschiedlichen Personengruppen an einem Hochschulstudium für Deutschland vergleichsweise geringe Anteilswerte für Personengruppen, die in der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen als nicht-traditionelle Studierende gelten. Eine Ausnahme scheint dabei die Beteiligung von weiblichen Studienberechtigten zu bilden. Diese stellen seit den 1990er Jahren gut die Hälfte der Studierenden im ersten Semester. Dieser Wert ist aber deutlich niedriger als in den meisten anderen europäischen Ländern (z.B. Hartl/Thaler/Unger 2014; vgl. Abschnitt 5.2.1). Positiv formuliert haben in Deutschland im Zeitverlauf also erhebliche Gestaltungspotenziale in Richtung auf eine Politik des lebenslangen Lernens bestanden. Negativ gewendet deuten die Daten auf eine in Deutschland bestehende sehr weitgehende Persistenz traditioneller Zugangsmuster zum Hochschulstudium hin.

**Abbildung 4: Anteil von Studierenden im Alter von 30 und mehr Jahren  
in ausgewählten Ländern 2011, in Prozent**



Quelle: Quelle: EACEA 2015, S. 161; eigene Darstellung

### **3 Institutioneller Wandel von Bildungssystemen: Rahmenbedingungen und Erklärungsansätze**

Die international diskutierten Reformkonzepte zur Umgestaltung der weltweiten Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernens, die in Abschnitt 4 ausführlich beschrieben werden, zielen auf der nationalstaatlichen Ebene auf eine tiefgreifende Veränderung des institutionellen Gefüges des Bildungswesens ab. Sie sollen also dazu dienen, Prozesse des institutionellen Wandels auszulösen bzw. voranzutreiben. In den folgenden Abschnitten erfolgt vor diesem Hintergrund eine theoretische Annäherung an ein Verständnis des Bildungswesens als sozialer Institution (Abschnitt 3.1). Hierzu gehören auch eine Verortung von Bildungsorganisationen wie Schulen und Hochschulen sowie des Hochschulzugangs im institutionellen Gefüge des Bildungssystems. Daran anknüpfend werden mit dem (*soziologischen*) *Neoinstitutionalismus* und dem *Historischen Institutionalismus* zwei unterschiedliche – teilweise auch konkurrierende – Erklärungsansätze zum institutionellen Wandel von Bildungssystemen vorgestellt und diskutiert (Abschnitt 3.2).

#### **3.1 Bildungssysteme als soziale Institutionen**

Der Begriff der *Institution* wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ganz unterschiedlich definiert. So dominiert in der Politikwissenschaft das Verständnis der *politischen*

*Institution*, das sich in erster Linie auf staatliche Einrichtungen wie Parlamente oder Regierungen bezieht (Göhler/Iser/Kerner 2009). Die Erziehungswissenschaft fokussiert dagegen überwiegend auf *pädagogische Institutionen*, verstanden als „soziale Strukturen, deren Funktion es ist, Lernen zu vermitteln, zu unterstützen und zu ermöglichen“ (Zeuner/Faulstich 2009: 169). Dabei werden mit dem Begriff zumeist Organisationen wie Schulen, Universitäten oder Volkshochschulen bezeichnet (Merkens 2006; Terhart 2001). Für die Analyse der Entwicklung von Bildungssystemen sind beide Begriffe nicht hinreichend. Deshalb wird im Folgenden an soziologische Ansätze angeknüpft, die auch in Teilen der Politik- und Erziehungswissenschaft rezipiert werden. Hierzu erfolgt zunächst eine theoretische Annäherung an soziale Institutionen und die Bedingungen ihrer (Fort-)Existenz, bevor diese Überlegungen auf das Bildungswesen, insbesondere den Hochschulbereich, übertragen werden.

### **3.1.1 Entstehung, Anerkennung und Veränderung von Institutionen**

In einem weiten Verständnis können Institutionen als „Gebilde wechselseitig aufeinander verweisender und einander tragender, intersubjektiv geteilter normativer, evaluativer und kognitiver Orientierungen des Handelns“ definiert werden (Schimank 2008: 157). Institutionen sind also zunächst nichts anderes als übergreifend gültige gesellschaftliche Regeln, die von den Individuen erlernt und von diesen im Regelfall als selbstverständlich betrachtet und deshalb eingehalten werden. Die Aneignung der Regeln erfolgt teilweise informell im Rahmen von Sozialisationsprozessen, teilweise aber auch im Kontext formellen Lernens oder anderer Formen der Regelsetzung. Institutionen können individuelle Orientierung und kollektive Ordnung schaffen, indem „sie andere Möglichkeiten als die, die in den Regeln vorgeschrieben sind, verlässlich ausschließen“ (Esser 2000: 37). In diesem weiten Verständnis stellen sowohl Sitten, Gewohnheiten und Bräuche als auch Gesetze und Organisationsregeln Institutionen dar, die sich allerdings im Grad ihrer Formalisierung und ihres Verpflichtungscharakters deutlich unterscheiden. Eine besondere Form von Institutionen stellen Organisationen dar. Dabei handelt es sich um soziale Gebilde, in denen Menschen zu einem spezifischen Zweck zusammenwirken. Organisationen verfügen über eine institutionelle Ordnung, welche unter anderem die Bedingungen der Organisationszugehörigkeit sowie die von den Mitgliedern erwarteten Leistungen und die ihnen zustehenden Gegenleistungen regelt (Esser 2000; Hasse/Krücken 2008). Daneben bestehen informelle Beziehungen zwischen den Beteiligten, die sich beispielsweise in Konflikten oder Gruppenbildungen auswirken können.

Institutionen repräsentieren gesellschaftliche Interdependenzen bzw. Figurationen und spiegeln somit soziale Machtverhältnisse wider (Elias 1970; Meyer/Rowan 1977). Zur Aufrechterhaltung ihres Ordnungsanspruchs sind sie zum einen auf gesellschaftliche Legitimation angewiesen. Insgesamt müssen die Regeln als sinnvoll und gerechtfertigt gelten, um fortbestehen zu können. Zum anderen können diese gegebenenfalls durch (drohende) Sanktionen durchgesetzt werden (Esser 2000). Institutionen lassen sich auch als eine besondere Form sozialer Praxis begreifen, bei der die individuell wahrgenommenen Handlungschancen mit den „als objektive Fakten fraglos vorausgesetzten Selbstverständlichkeiten“ der geltenden

Regeln übereinstimmen (Florian 2008: 146). Sie vermitteln somit auch eine geteilte Vorstellung davon, „wie die Welt (...) beschaffen ist, welche Wirkungszusammenhänge bestehen und das Können der Akteure ausmachen“ (Schimank 2008: 157). Aus einer – für die Entwicklungen auf der Meso- und Makroebene grundsätzlich offenen – praxistheoretischen Perspektive lässt sich anknüpfend an Pierre Bourdieu festhalten:

Institutionen gewinnen erstens als besondere Strukturformen und Mechanismen sozialer Praxis eine gegenständliche Objektivität und werden zweitens in subjektivierter Form in die mentalen (und körperlichen) Strukturen der Habitus-Dispositionen einverleibt. Erst die Genese und Reproduktion der Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsschemata des Habitus verleihen Institutionen die für ihre Reproduktion notwendige Legitimität der Fraglosigkeit oder motivieren den für institutionellen Wandel erforderlichen Zweifel an diesen Selbstverständlichkeiten. (Florian 2008: 144)

Die Legitimation von Institutionen – und damit auch ihre Existenz – hängt weitgehend davon ab, ob ihre (wahrgenommenen) Wirkungen mit den an sie gerichteten Erwartungen übereinstimmen. Ändern sich, beispielsweise infolge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die an sie gerichteten Erwartungen, erweist sich diese Differenzerfahrung nicht selten als „Hauptmotor für die Änderung einer bereits bestehenden Ordnung“ und somit als Auslöser für institutionellen Wandel (Esser 2000: 42). Organisationen als spezifische Institutionen verfügen grundsätzlich über die Möglichkeit, ihre Legitimation nicht durch nachgewiesene Leistungen, sondern über die Etablierung von Mythen, Zeremonien und Ritualen zu sichern. In diesem Fall stellen letztere die Begründung einer (weiterhin) bestehenden Übereinstimmung bzw. Isomorphie zwischen den an eine Organisation gerichteten Erwartungen und den von ihr erbrachten Leistungen dar. Dies setzt allerdings ein hohes Maß an Vertrauen in die gegebene Leistungsfähigkeit der Organisation voraus, was häufig durch entsprechende Aktivitäten der betreffenden Organisation abgesichert werden muss. Auf diese Weise können unter Umständen auch gesellschaftlich ineffiziente bzw. ineffizient gewordene Organisationen ihre Fortexistenz sichern (Meyer/Rowan 1977; Waldow 2014).

### **3.1.2 Bildungswesen, Hochschulen und Hochschulzugang**

Das *Bildungswesen* stellt in modernen Gesellschaften eine historisch gewachsene und gesamtgesellschaftlich relevante Institution mit einem Geflecht aus formellen und informellen Regeln dar, die zum Teil durch ihre Verankerung in Gesetzen ein hohes Maß an Verbindlichkeit aufweisen, zum Teil aber auch sowohl in der Praxis der beteiligten Organisationen als auch in der kollektiven Alltagspraxis tief verankert sind. Das Bildungswesen kann vor diesem Hintergrund als gesellschaftliche Selektions- und Klassifikationsinstitution verstanden werden, die ein auf Dauer gestelltes Gefüge sozialer Regeln und Normen darstellt, das aus den in einer Gesellschaft bestehenden Figurationen bzw. Machtverhältnissen resultiert (vgl. Meyer 1977; Elias 1970). Die verschiedenen Einrichtungen des Bildungswesens wie Schulen oder Hochschulen sind dabei einerseits gesellschaftlich legitimierte Instanzen zur formalen Anerkennung individueller Leistungen und spielen andererseits über die Verleihung von Bildungstiteln als institutionalisierte Formen kulturellen Kapitals eine wichtige Rolle bei der

individuellen Statuszuweisung im sozialen Raum. Bildungseinrichtungen sind deshalb nicht einfach als Organisationen, sondern als Elemente eines übergreifenden institutionellen Gefüges zu betrachten (vgl. Bourdieu 2003 [1979]; Bourdieu 1983). Die spezifische Ausgestaltung der Funktionen des Bildungswesens ist wiederum stark durch die Verteilung der symbolischen Macht in einer Gesellschaft geprägt, wodurch sich entscheidet, welche Form des strukturellen Aufbaus des Bildungssystems in einer Gesellschaft als legitim erachtet wird (vgl. Bourdieu 1989; Bourdieu/Passeron 1973 [1970]).

Die Regeln des Bildungssystems stellen auch eine Orientierungsmarke für die Entscheidungen und Aktivitäten von Individuen dar. So legen diese Regeln beispielsweise fest, welche Individuen die Kriterien für den Erwerb eines bestimmten Abschlusses oder für die Zulassung zu einem spezifischen Bildungsgang erfüllen. Durch Anwendung der Regeln des Bildungswesens erfolgt also eine Klassifikation von Personen und Wissen, die nicht selten mit Distinktionsprozessen einhergeht (Bourdieu 2003 [1979]). Das Bildungswesen als soziale Institution legitimiert somit auch gesellschaftliche Ungleichheiten, wobei dem Grundgedanken der (bestehenden) Leistungsgerechtigkeit im Sinne von *Meritokratie* eine wichtige legitimierende Funktion zukommt (vgl. Solga 2005; Hadjar 2008; Waldow 2014). Langfristig steht das Bildungswesen vor der Herausforderung einer dauerhaften Sicherung seiner gesellschaftlichen Legitimation, die es teilweise durch die Etablierung spezifischer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster – unter anderem durch deren Vermittlung in den beteiligten Organisationen wie Schulen und Hochschulen (Bourdieu 2001 [1967]) – erreichen kann, teilweise aber auch nur durch eine Anpassung an politische Vorgaben oder gewandelte gesellschaftliche Normen und Rahmenbedingungen. Ein Beispiel für letzteres ist der europaweit im Zeitverlauf deutlich schwindende kirchliche Einfluss auf die Gestaltung und Organisation des Schulwesens (vgl. Fend 2006).

Im institutionellen Gefüge des Bildungswesens sind *Hochschulen* vor allem in dreifacher Hinsicht besondere Organisationen. Erstens zeichnen sie sich durch eine besondere Reputation aus, gelten sie doch im Kontext der Diskussion um die *Wissensgesellschaft* als besonders relevante Impulsgeberinnen zur Bewältigung der vielfältigen Wandlungsprozesse (z.B. Hüther/Krücken 2016). Zugleich werden Hochschulen traditionell als exklusive Einrichtungen betrachtet, die einem bestimmten Personenkreis vorbehalten sind, der sich vor allem durch eine besondere Leistungsfähigkeit auszeichnet (z.B. Alheit 2014; vgl. Bülow-Schramm 2008, 2013; Bourdieu 2006 [1992]). Zweitens verfügen Hochschulen hinsichtlich der Regelung ihrer internen Angelegenheiten über ein vergleichsweise hohes Maß an Autonomie. Aus einer systemtheoretischen Perspektive werden Hochschulen häufig als *lose gekoppelte Expertenorganisationen* beschrieben. Bei diesem Ansatz werden die Professorinnen und Professoren als primäre Trägerinnen und Träger wissenschaftlicher Expertise betrachtet, deren Förderung ein wesentliches Interesse der Organisation Hochschule darstellt. Hieraus leitet sich für die Expertinnen und Experten ein hohes Maß an individueller Autonomie ab, die als notwendig betrachtet wird, um zum einen die (Weiter-) Entwicklung der akademischen Professionalität zu befördern und zum anderen die individuelle Leistungsbereitschaft zu sichern. Dies zeigt sich in Deutschland beispielsweise in der herausgehobenen Stellung von Professorinnen und



Professoren, die sich unter anderem aus dem Verfassungsgrundsatz der Wissenschaftsfreiheit und der Stellung als Beamte auf Lebenszeit speist. Die Expertinnen und Experten definieren sich in erster Linie durch ihre Zugehörigkeit zur wissenschaftlichen Profession, wohingegen die organisatorische Anbindung eine untergeordnete Rolle spielt. Der Fokus der meisten Professorinnen und Professoren liegt deshalb auf der unmittelbaren Arbeitsumgebung, also dem eigenen Fachgebiet. Die einzelnen Fachgebiete stellen dann zwar die Kerneinheiten der Gesamtorganisation dar, sind allerdings untereinander und hinsichtlich der Hochschule insgesamt nur lose gekoppelt. In Hochschulen besteht diesem Ansatz zufolge also traditionell keine hierarchische Selbststeuerung, wie sie beispielsweise bei Ansätzen des *New Public Management* angenommen wird, sondern vielmehr häufig ein kollegialer Umgang zwischen den Expertinnen und Experten. Aufgrund der häufig vorherrschenden Gleichzeitigkeit von divergierenden Interessen und relativ symmetrischen Machtpotenzialen innerhalb dieser Statusgruppe sind größere Veränderungen innerhalb von Hochschulen vielfach kaum zu erreichen, vielmehr besteht nicht selten eine Tendenz zur Zementierung des bestehenden Status quo (Pellert 1999; Weick 2009[1976]); vgl. Schimank 2007a). Unter anderem deshalb gilt:

Formell mögliche Mehrheitsentscheidungen der Gremien kommen selten vor, weil man insbesondere in der Professorenschaft einer informellen Kollegialitätsnorm folgt, die auf stillschweigende wechselseitige Nichtangriffsakte (...) hinausläuft. Faktisch besteht damit ein weit reichendes Umgestaltungsveto jedes einzelnen Professors, womit die akademische Selbstverwaltung in höchst betriebsamem Stillstand mündet. (...) Hochschulen verfügen also als korporative Akteure nur über eine geringe kollektive Handlungsfähigkeit, was die eigene Umgestaltung anbetrifft. (Schimank 2008: 161)

Zur Durchsetzung weiterreichender Gestaltungsabsichten sind also nicht selten „massive externe Interventionen in die Hochschulen zwingend erforderlich“ (ebd.: 162). Direkte Reformvorgaben seitens der Politik gelten aber spätestens seit Beginn der hochschulpolitischen Diskussion um eine *Neue Hochschulsteuerung* in den 1990er Jahren in weiten Teilen von Wissenschaft und Politik nicht mehr als legitim. Vielmehr wird kontraktuellen Steuerungsmodellen wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder Anreizstrukturen, beispielsweise im Rahmen von Förderprogrammen, der Vorzug gegeben (z.B. Banscherus/Reiß 2012).

Hochschulen sind auch deshalb besondere Organisationen, weil sie drittens verschiedene Zwecke in unterschiedlichen Leistungsbereichen – in erster Linie Studium und Lehre, Forschung, Verwaltung, aber auch weitere Aspekte wie Weiterbildung und Wissenstransfer – erfüllen sollen. Dies kann bedeuten, dass „vielfältige und sich teilweise widersprechende Erwartungszusammenhänge (...) gar nicht gleichzeitig und gleichermaßen in die Aktivitätsstruktur übersetzt werden können“ (Hasse/Krücken 2008: 166). Werden unterschiedliche Vorgaben allerdings nicht in Einklang gebracht, „läuft man mit der vorbehaltlosen Befolgung einzelner Vorgaben Gefahr, gegen andere Vorgaben zu verstoßen“ (ebd.: 167).

Die festgelegten Regeln zum *Hochschulzugang* und zur Studienzulassung, die ganz maßgeblich die individuellen Beteiligungsmöglichkeiten an hochschulischer Bildung beeinflussen, müssen schließlich sowohl mit der institutionellen Logik und Struktur des Bildungssystems insgesamt als auch mit den institutionellen Regeln zur Mitgliedschaft in der Organi-

sation Hochschule vereinbar sein, um die für ihre Anerkennung notwendige Legitimation erhalten zu können. Veränderungen der bestehenden Regelungen zum Hochschulzugang – beispielsweise zur Umsetzung der mit dem Ansatz des lebenslangen Lernens verbundenen Zielsetzungen – müssen deshalb nicht nur auf der übergreifenden Ebene des Bildungswesens auf Zustimmung treffen, sondern auch auf der Ebene der Hochschulen selbst. In diesem Zusammenhang wirken sich auch die spezifischen Funktionslogiken anderer gesellschaftlicher Bereiche wie dem Schulsystem und dem System der beruflichen Bildung, aber beispielsweise auch der Arbeitswelt aus, indem sie die Interessenlagen der jeweils von den bereichsspezifischen Wirkungen betroffenen Personengruppen beeinflussen. Dies kann wiederum einen Effekt auf die Realisierbarkeit angestrebter Wandlungsprozesse haben. Nicht zuletzt kann bei der praktischen Ausgestaltung des Übergangs in hochschulische Bildungsgänge aufgrund der zuvor beschriebenen Selbstverwaltungsrechte der Hochschulen mit einer herausgehobenen Position der Gruppe der Professorinnen und Professoren, denen zumindest in einem gewissen Rahmen eine *Gatekeeper-Funktion* zukommt, ein Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Erwartungshaltungen entstehen.

### **3.2 Theoretische Ansätze zur Erklärung institutionellen Wandels**

*Institutioneller Wandel* kann ganz unterschiedliche Ursachen haben und sich auch in ganz unterschiedlicher Weise vollziehen. Hierbei stellen gesellschaftliche Normen, politische Vorgaben und nicht selten auch ökonomische Erwägungen wichtige Einflussfaktoren dar. Zu den wichtigsten theoretischen Erklärungsansätzen für Prozesse des Wandels der institutionellen Ausgestaltung des Bildungswesens aus einer international vergleichenden Perspektive gehören einerseits der Ansatz des (*soziologischen*) *Neoinstitutionalismus* und andererseits der Ansatz des *Historischen Institutionalismus*, der vor allem die Konzepte der *Pfadabhängigkeit* und des *graduellen institutionellen Wandels* umfasst (vgl. Campbell 2010; Schimank 2007b). Beide Ansätze werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt und diskutiert, um ihren Beitrag zur Erklärung einer möglichen Implementation der Zielsetzungen der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen in den an dieser Diskussion beteiligten Ländern zu untersuchen.

#### **3.2.1 Institutioneller Wandel aus Sicht des (soziologischen) Neoinstitutionalismus**

In der sozialwissenschaftlichen Forschung zur institutionellen Entwicklung der weltweiten Bildungssysteme, die den theoretischen Ansatz des (*soziologischen*) *Neoinstitutionalismus* aufgreift und an diesen anschließt, kommt drei Annahmen eine besondere Bedeutung zu: Erstens wird davon ausgegangen, dass im Zeitverlauf eine Tendenz zur Konvergenz der institutionellen Ausgestaltung der Bildungssysteme festzustellen ist (z.B. Jakobi/Martens 2007; Knill/Vögtle/Dobbins 2013). Diese Konvergenz werde zweitens in besonderer Weise durch die Diffusion politischer Konzepte beeinflusst, welche maßgeblich durch internationale Organisationen vorangetrieben wird, wobei insbesondere der OECD und der EU eine

prominente Rolle zukommt (z.B. Martens/Wolf 2006; Balzer/Rusconi 2007; Weymann u.a. 2007). Ein besonders gutes Beispiel für die Diffusion politischer Konzepte von der internationalen auf die nationalstaatliche Ebene sei schließlich drittens die internationale Diskussion um lebenslanges Lernen (Jakobi 2009, 2012a, 2012b).

Grundlegend für diese Überlegungen ist das Konzept der *World Polity* (Meyer u.a. 1997; Meyer 2007), das auch in der Erziehungswissenschaft sowie in der Hochschulforschung breit rezipiert wird (Adick 2009; Krücken/Röbken 2009). Aus dieser Perspektive bilden sich in einem internationalen Diskursraum, für dessen Entstehung Konferenzen sowie programmatische Beiträge internationaler Organisation von konstitutiver Bedeutung sind, spezifische Normen aus, die einen relevanten Einfluss auf die Konzeption politischer Initiativen und Maßnahmen in den einzelnen Nationalstaaten haben. Dabei wird den beteiligten internationalen Organisationen im Kontext von Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen eine wachsende Bedeutung zugemessen. Diese resultiert vor allem aus der ihnen zugeschriebenen Kompetenz in bildungspolitischen Fragen sowie Veränderungen in der politischen Steuerung des Bildungswesens im Sinne einer zunehmenden Markt- und Wettbewerbsorientierung bei einem gleichzeitig abnehmenden Einfluss staatlicher Akteure. Diese Entwicklung wird als weltweit zu beobachtender Rationalisierungsprozess betrachtet. Wichtiges Bindeglied ist hierbei die Beteiligung nationalstaatlicher politischer Akteure am internationalen politischen Diskurs. Politische Normen und Ideen diffundieren auf diese Weise auf die Ebene der Nationalstaaten und schlagen sich hier in konkretem politischem Handeln nieder, das wiederum durch die Orientierung an weltweit gültigen Normen legitimiert wird, so die Annahme (z.B. Weymann u.a. 2007; Jakobi/ Martens 2007; Ramirez 2003).

Für den Bereich des Bildungswesens – und hier insbesondere für den Hochschulsektor – sind in diesem Zusammenhang Forschungen zur Bildungsexpansion von besonderer Relevanz. Dies gilt allerdings weniger für den empirischen Befund einer weltweit zu beobachtenden Ausweitung der Beteiligung an hochschulischer Bildung an sich, sondern vielmehr für die daraus abgeleitete theoretische Folgerung der Herausbildung der international gültigen Norm eines zunehmend offenen Hochschulwesens im Sinne eines universellen Hochschulzugangs (vgl. Trow 1999); insbesondere in den westlich orientierten demokratischen Gesellschaften (West-)Europas und Nordamerikas. Aus einer World Polity-Perspektive gilt die Hochschulexpansion als Ergebnis der Diffusion einer neuen globalen Bildungsnorm, die sich aus globalisierten universalistischen Wertemustern speist, in nationalstaatliche Politiken, wobei diese Norm auch die Komponente eines lebenslangen Lernprozesses beinhaltet (Schofer/Meyer 2005; Frank/Meyer 2007; Wiseman/Baker 2006).

Vor diesem Hintergrund erscheint die internationale Diskussion um lebenslanges Lernen in der Tat als besonders gut geeigneter Gegenstand für die Erforschung von Prozessen der Politikdiffusion, kommen hier doch verschiedene Aspekte zusammen, die für den Ansatz der World Polity von besonderer Bedeutung sind. Folgt man der Annahme, dass internationale Organisationen maßgeblich zur weltweiten Diffusion von politischen Ideen und Normen beitragen, indem sie die Entwicklung von Konzepten übernehmen und den Austausch

politischer Akteure im Rahmen internationaler Tagungen und Konferenzen fördern, so wäre anzunehmen, dass sie auf diese Weise „langfristig Angleichungsprozesse zwischen Staaten in Gang (...) setzen“ (Jakobi/Martens 2007: 250). Durch die Aktivitäten internationaler Organisationen als „Diffusionsagenten“ im Bereich des lebenslangen Lernens sollte „langfristig Isomorphie zu erwarten (sein), also ein Wandel in den Staaten in Richtung Konvergenz“ (ebd.: 253). Eine wichtige Rolle als Referenzgröße kommt den Annahmen des World Polity-Ansatzes zufolge in diesem Kontext der Norm einer offenen und expansiven Ausgestaltung des Bildungswesens nach westlichem Vorbild zu. Als übergreifende Einschätzung lässt sich aus Sicht eines Vertreters des World Polity-Ansatzes formulieren:

Rooted in neo-institutional ideas emphasizing the extent to which actors and activities are profoundly constructed and influenced by their environments, the world society perspective imagines world models or blueprints of progress and justice that give rise to and increasingly standardize nation-states, organizations, and individuals. The role of education and educationally certified professionals in the overall process of standardization is a core premise in this perspective and a recurring feature of comparative educational research motivated by this perspective. The universalistic character of these models and the formal rationality associated with them facilitates standardization, in aspiration and policy, if not always in practice. (Ramirez 2006: 367)

Studien, die dem Ansatz des (soziologischen) Neoinstitutionalismus folgen, werden vielfach zustimmend rezipiert, die daraus resultierenden Befunde und theoretischen Ableitungen stoßen aber nicht selten auch auf kritische Einwände. Unter anderem wird bemängelt, dass neoinstitutionalistische Ansätze in der Regel keine Angaben dazu machen, in welcher Weise sich die von ihnen analysierten Transfer- und Diffusionsprozesse konkret vollziehen, wie also die Inhalte der politischen Reformagenda von der internationalen Ebene ihren Weg auf die nationalstaatliche Ebene finden und dort Einzug in die Formulierung politischer Programme erhalten. Ohne die Betrachtung dieses Aspektes kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass spezifische Elemente institutioneller Wandlungsprozesse weniger durch das Ziel der Umsetzung globaler Normen motiviert sind, sondern vielmehr eine idiosynkratische Reaktion zur Lösung politischer Probleme auf der Ebene des Nationalstaates darstellen. Denkbar ist ebenfalls, dass aufgrund der spezifischen bildungspolitischen Traditionen eines Landes der Verweis auf den internationalen Diskurs bzw. die Entwicklung in anderen Ländern gerade nicht dazu beiträgt, politisches Handeln zu legitimieren, sondern eher zu größeren Widerständen führt. Internationale Organisationen verfügen in diesen Fällen also keineswegs über die Fähigkeit zur Setzung von Normen, an denen sich politisches Handeln legitimieren muss (Waldow 2008; Steiner-Khamsi 2004; vgl. Dale/Robertson 2012). Allerdings kann teilweise auch von *Undeclared Imports* im Sinne einer stillschweigenden Orientierung der politischen Akteure an internationalen Diskussionen und den Entwicklungen in anderen Ländern ausgegangen werden (Waldow 2009).

Auch auf den Ebenen unterhalb des Nationalstaates sind Prozesse zu beobachten, die eine Implementation globaler Normen und somit auch die Möglichkeiten für einen weltweiten Trend zur Konvergenz von Bildungssystemen beeinflussen, beispielsweise die Entscheidungen regionaler und lokaler Bildungsverwaltungen sowie nicht zuletzt die konkreten

Handlungen von Lehrpersonen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen. Diese Ebenen werden in vielen neoinstitutionalistisch orientierten Studien nicht berücksichtigt, haben aber einen kaum zu unterschätzenden Einfluss auf die reale Umsetzung bzw. die grundsätzliche Umsetzbarkeit von Ideen, die auf der internationalen Ebene formuliert worden sind. Hier setzen zwei wichtige Kritikpunkte am Ansatz des (soziologischen) Neoinstitutionalismus an. Dieser arbeite erstens mit zu abstrakten Kategorien und blende zweitens die bestehenden Machtverhältnisse auf den unterschiedlichen Ebenen vom globalen Diskursraum bis zu einer ganz konkreten Bildungseinrichtung weitgehend aus. Außerdem berücksichtige er historische Entwicklungen unzureichend. So sei beispielsweise der Befund einer weltweiten Durchsetzung der *Idee des Klassenzimmers* als organisatorischem Leitmodell für den Schul- und teilweise auch für den Hochschulbereich zu grobkörnig. In den verschiedenen Ländern und noch stärker im Vergleich einzelner Bildungseinrichtungen bestünden extreme Unterschiede bei der konkreten Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen einerseits und dem Verhältnis von Lehrenden und Lernenden andererseits, die nur bei einer sehr abstrakten Betrachtungsweise als übereinstimmend wahrgenommen werden könnten. Ähnliches gelte für den Befund eines Trends zur Konvergenz bei Schulcurricula und deren Umsetzung in Stundentafeln. Damit korrespondiert der zweite Kritikpunkt, demzufolge die Gestaltungsmacht für Bildungsprozesse, über die einzelne Lehrende, aber durchaus auch Lernende, sowie administrativ und politisch Verantwortliche auf der organisationalen, der lokalen und/oder regionalen Ebene verfügen, kaum überschätzt werden könne. Akteure auf den Handlungsebenen unterhalb des Nationalstaates spielen beim (soziologischen) Neoinstitutionalismus aber allenfalls eine deutlich untergeordnete Rolle; sofern sie überhaupt Berücksichtigung finden (vgl. Anderson-Levitt 2003).

Von neoinstitutionalistischer Seite wird durchaus eingeräumt, dass zwischen und auch innerhalb von Schul- und Hochschulsystemen Unterschiede auftreten, die sich auch als Hindernisse für die vollständige Durchsetzung der globalen Normen im Bereich der Bildungspolitik erweisen können. Dies sei aber nicht als Widerspruch zum World Polity-Ansatz zu verstehen, da die vergleichende Bildungsforschung für die Formulierung von nationalstaatlichen Aktionsplänen und bildungspolitischen Programmen gezeigt habe, dass “it is quite evident that the form and content of these abstract national plans and policies align with a common, rationalized, and legitimate ‘blueprint’ (...). And, it is the world culture of education that defines this blueprint” (Wiseman/Baker 2006: 15; vgl. Ramirez 2003, 2006). Das Argument, dass der World Polity-Ansatz auch dann Geltung beanspruchen könne, wenn innerhalb von Bildungssystemen zwar keine Tendenz zur Konvergenz mit den Systemen anderer Länder zu beobachten ist, sich auf der Ebene des Nationalstaats aber Zielsetzungen finden lassen, die den bestehenden globalen Normen entsprechen, kann die zuvor beschriebenen Einwände allerdings kaum entkräften – dabei gilt die folgende Einschätzung in ganz ähnlicher Weise auch für den Hochschulbereich:

In that case, the hypothesized world culture of education takes the form of a transnational cultural debate rather than a consensual model. However, if countries share nothing but a cultural debate, there is no reason to expect worldwide convergence in school reform. We might

as well expect a continued swinging of the pendulum resulting in countries regularly out of sync with each other. (Anderson-Levitt 2003: 141)

### 3.2.2 Institutioneller Wandel aus Sicht des Historischen Institutionalismus

Im Unterschied zum (soziologischen) Neoinstitutionalismus räumt der Ansatz des *Historischen Institutionalismus* den handelnden Akteuren auf den Ebenen unterhalb des Nationalstaates einen deutlich stärkeren Einfluss ein, beispielsweise auf der Ebene eines gesellschaftlichen Teilsystems wie Tarifvertragsregimen, sozialen Sicherungssystemen oder eben des Bildungswesens. Auch den in den verschiedenen Bereichen jeweils anzutreffenden spezifischen Entwicklungstraditionen kommt diesem Ansatz zufolge bei der Erklärung institutioneller Wandlungsprozesse eine hohe Relevanz zu (Thelen/Steinmo 1992; Campbell 2010). Institutionen, die als das *historische Erbe* konkreter politischer und gesellschaftlicher Aktivitäten und Prozesse verstanden werden, haben hier eine dreifache Bedeutung, da angenommen wird, dass diese erstens von politischen Entscheidungen beeinflusst werden, den Handlungsmöglichkeiten der Akteure zweitens zugleich einen Rahmen setzen und diese somit vielfach begrenzen. Diese Begrenzung der bestehenden Möglichkeiten gilt drittens auch für die Interessen und Strategien der Akteure selbst. Auch diese werden vom bestehenden institutionellen Setting beeinflusst – unter anderem in der Wahrnehmung und Bewertung der strategischen Lage und der daraus resultierenden Möglichkeiten –, das sie nicht selten durch ihre Aktivitäten in ihrem Sinne beeinflussen wollen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Akteure über keine Handlungs- bzw. Interpretationsspielräume verfügen. Diese können sich in bestimmten Konstellationen aus der Kenntnis der institutionellen Regeln in einem bestimmten Bereich gerade erst ergeben (Thelen 1999; Hall/Thelen 2009).

Aus Sicht des Historischen Institutionalismus entstehen Institutionen also aus ganz spezifischen Konflikten und Konstellationen – oder auch Figurationen (vgl. Elias 1970) – heraus und sind zugleich Bühne und Gegenstand politischen und gesellschaftlichen Handelns von Akteuren sowie einer ständigen Neujustierung ihres Verhältnisses untereinander. Dadurch entstehen wiederum spezifische Interessenlagen und Machtverhältnisse, die die bestehenden Institutionen stabilisieren, aber durchaus auch verändern können. Die Analyse eines bestimmten institutionellen Arrangements kann demzufolge nicht ohne die Berücksichtigung der sie konstituierenden politischen und sozialen Rahmenbedingungen erfolgen. In der Regel profitieren verschiedene Personengruppen in ganz unterschiedlicher Weise von der institutionellen Ausgestaltung eines gesellschaftlichen Teilsystems und haben deshalb auch ein mehr oder weniger starkes Interesse an der Fortschreibung des Status quo oder dessen Veränderung. Zumeist verfügen diejenigen Personengruppen, die von einem bestimmten institutionellen Setting profitieren, auch über den höchsten Einfluss hinsichtlich der Möglichkeiten, dieses zu stabilisieren bzw. zu verändern. Dies ist wenig überraschend, bildet doch ein bestehendes institutionelles Gefüge eine in der Vergangenheit vorherrschende Machtfiguration ab. Solange ein bestehendes institutionelles Gefüge also der Interessenlage der jeweils relevanten Akteure entspricht, kann aus guten Gründen von einer Stabilität dieses

Arrangement ausgegangen werden. Die Gruppen, die von den bestehenden Arrangements profitieren, sind ein wichtiger Grund dafür, warum institutioneller Wandel vielfach gar nicht oder nur inkrementell auftritt; sie würden dadurch Nachteile erleiden und leisten deshalb häufig Widerstand gegen Reformansätze. In dieser Konstellation wird eine wesentliche Ursache für *Pfadabhängigkeiten* in der Entwicklung von gesellschaftlichen Teilbereichen, teilweise auch von ganzen Ländern, gesehen (vgl. Hall/Thelen 2009; Thelen 1999; Pierson 2003, 2004). Diese Tendenz zur Stabilität als Ergebnis von sich selbstverstärkenden Prozessen tritt umso häufiger auf, wenn bestimmte Gruppen oder Einzelpersonen eine Veto-position einnehmen, eine angestrebte Veränderung also aufgrund des bestehenden Entscheidungsmodells nicht gegen ihren Willen durchgesetzt werden kann (vgl. Tsebelis 2000). Letzteres gilt in Deutschland beispielsweise für die Gruppe der Professorinnen und Professoren in Hochschulgremien – zumindest soweit sie als kollektive Akteure agieren, es ihnen also gelingt, ihre Interessen untereinander auszugleichen und gemeinsam zu handeln.

Die Annahme bestehender Pfadabhängigkeiten wird teilweise als deterministisch und statisch kritisiert, mit diesem Ansatz ließen sich empirisch zu beobachtende Veränderungsprozesse nicht hinreichend erklären (z.B. Werle 2007). Diese Kritik ist allerdings nur begrenzt zutreffend, denn aus Sicht des Historischen Institutionalismus ist auch bei bestehenden Pfadabhängigkeiten institutioneller Wandel keineswegs ausgeschlossen, allerdings werden die Veränderungen aufgrund der zuvor beschriebenen Rahmenbedingungen häufig als kleinteilig und teilweise auch als subtil beschrieben. So kann die Stabilität der formalen Ausgestaltung institutioneller Settings Veränderungen unterhalb der Oberfläche verbergen, aus denen letztlich aber eine Neujustierung des bestehenden Arrangements resultiert. Aufgrund eines sich ständig verändernden Umfeldes sei es offenkundig, "that organizations such as political parties or unions with roots in the nineteenth century must adapt to myriad changes in the environment in order to survive into the twentieth century. The reproduction of a legacy, in short, is a dynamic process" (Thelen 1999: 391).

Auf lange Sicht können kleinschrittige und zunächst kaum wahrnehmbare Veränderungen kumulativ zu tiefgreifenden Wandlungsprozessen führen bzw. diese zumindest beeinflussen oder auch erst ermöglichen. Ein Beispiel hierfür ist die historische Entwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland, bei der inkrementelle Reformen in Verbindung mit sich langfristig verändernden Interessenlagen und Koalitionen über einen langen Zeitraum hinweg die institutionelle Ausgestaltung fundamental verändert haben (z.B. Thelen 2004). Zu Wandlungsprozessen kann auch beitragen, dass ein bestehendes institutionelles Arrangement in einem bestimmten gesellschaftlichen Teilbereich aufgrund der bestehenden Verflechtungen und Interdependenzen immer auch von Entwicklungen in anderen Teilbereichen beeinflusst werden kann. Institutionelle Wandlungsprozesse in einem Bereich, beispielsweise dem Arbeitsmarkt, können also institutionelle Wandlungsprozesse in einem anderen Bereich, beispielsweise dem Rentensystem, anstoßen oder zumindest beeinflussen. Dabei ist die Stabilität einer Institution wahrscheinlicher, wenn mit ihrer Veränderung notwendigerweise auch die Anpassung anderer Institutionen verbunden ist (Thelen 1999, 2003; Hall/Thelen 2009). Auch veränderte Interessenlagen oder Akteurskonstellationen können sich als

wichtiger Impuls für institutionelle Wandlungsprozesse erweisen. Hinzu kommt eine mögliche Re- oder Neuinterpretation der Institution durch relevante gesellschaftliche Akteure:

Another route to institutional change that often lies beneath the radar of many other analytic approaches is based on what we call 'reinterpretation'. In these instances, the actors associated with an institution gradually change their interpretation of its rules, and thus its practices, without defecting from or dismantling the formal institution itself. (...) In comparison with overt efforts to revise or abolish that institution, the process of reinterpretation shifts the existing practices in piecemeal fashion from below. (Hall/Thelen 2009: 19)

Aus der Perspektive des Historischen Institutionalismus sind trotz der Betonung von bestehenden Pfadabhängigkeiten Wandlungsprozesse also keineswegs ausgeschlossen, sondern in gewisser Weise sogar konstitutiv für die weitgehende Stabilität bestehender institutioneller Arrangements. Insgesamt werden (mindestens) vier Varianten institutionellen Wandels beschrieben, deren Auftreten jeweils unterschiedlich wahrscheinlich ist (Mahoney/Thelen 2010: 16-18):

1. *Displacement*, die vollständige Ersetzung bestehender institutionalisierter Regelungen durch neue;
2. *Layering*, die Ergänzung bestehender institutioneller Regelsysteme durch neue, die mitunter einer anderen Funktionslogik folgen und sich langfristig auch auf die vorhandenen Strukturen auswirken können;
3. *Drift*, eine Veränderung der Wirkungen institutioneller Konventionen in Folge eines Wandels der Rahmenbedingungen;
4. *Conversion*, eine veränderte Interpretation einer gesellschaftlichen Norm, die formal bestehen bleibt, aber zu anderen Wirkungen führt.

Ob und in welcher Form institutioneller Wandel möglich ist, hängt diesem Ansatz zufolge nicht nur vom bestehenden politischen und gesellschaftlichen Kontext ab, sondern auch vom Interpretationsspielraum, den ein bestimmtes institutionelles Regelwerk zulässt, sowie nicht zuletzt von den Zielen und Strategien der jeweils relevanten Akteure – sowohl auf der (politischen) Entscheidungsebene als auch auf der Ebene, auf der die operative Umsetzung erfolgt bzw. erfolgen soll. Auf letzterer ist nicht selten eine mehr oder weniger deutliche Abweichung zwischen übergreifenden Zielsetzungen sowie der konkreten Umsetzung und den daraus resultierenden Wirkungen zu beobachten (Mahoney/Thelen 2010; Campbell 2010).

Insgesamt sind aus der theoretischen Perspektive des Historischen Institutionalismus tiefgreifende Veränderungen bestehender gesellschaftlicher Institutionen aufgrund bestehender Pfadabhängigkeiten in der Regel allenfalls über einen längeren Zeitraum hinweg möglich. Abrupte Wandlungsprozesse gelten als weniger wahrscheinlich als das Auftreten von graduell institutionellem Wandel, beispielsweise in Form von Layering oder Conversion (Pierson 2003; Mahoney/Thelen 2010). Diesem Theorieansatz folgend wäre die Realisierung des Ziels einer Umgestaltung des gesamten Bildungswesens eines Staates unter dem Leitmotiv des lebenslangen Lernens eher unwahrscheinlich, während – im Lauf der Zeit auch vergleichsweise weitreichende – Anpassungen in einzelnen Teilbereichen durchaus als möglich betrachtet werden.



### **3.3 Bedeutung der theoretischen Ansätze für die vorliegende Untersuchung**

Die theoretischen Konzepte, die das Bildungswesen als spezifisches Gefüge von Institutionen und die international diskutierten Reformkonzepte im Sinne des lebenslangen Lernens als Impulsgeber für institutionellen Wandel verstehen, zeigen übereinstimmend, dass sich Institutionen in erster Linie durch die Übereinstimmung der von ihnen erbrachten Leistungen mit den gesellschaftlich an sie gerichteten Erwartungen legitimieren. Unterschiede bestehen zwischen den Konzepten vor allem hinsichtlich der Rolle von internationalen Organisationen und innerstaatlichen Akteurskonstellationen bei angestrebten Veränderungen des bestehenden institutionellen Settings. Diese Ebene nimmt der (soziologische) Neoinstitutionalismus kaum in den Blick, während der Historische Institutionalismus der Interaktion von Akteuren in Politik und Administration auf den Ebenen unterhalb der des Nationalstaats eine große Bedeutung beimisst. In dieser Hinsicht stehen sich auf der einen Seite die Erwartung einer Auslösung von Wandlungsprozessen, die aus dem Streben nach einer Umsetzung internationaler Reformvorgaben und Normsetzungen resultieren, und auf der anderen Seite die Betonung von bestehenden Pfadabhängigkeiten, die allenfalls einen graduellen institutionellen Wandel zulassen, kontrovers gegenüber.

Für die vorliegende Untersuchung ergibt sich daraus vor allem, dass die verschiedenen Teilstudien genauso wie die Fallstudie zu hochschulpolitischen Reformen im Sinne des lebenslangen Lernens in Deutschland insgesamt unterschiedliche Ebenen in den Blick nehmen und die möglichen Wirkungen von Kontextfaktoren in die Analyse einbeziehen müssen. Auf diese Weise sollen sowohl internationale Entwicklungen als auch Aktivitäten auf den verschiedenen innerstaatlichen Ebenen berücksichtigt werden. Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven zur Entstehung von nationalstaatlichen Bildungssystemen und deren Wandel sowie die Variation analytischer Zugänge zur Beantwortung der übergreifenden Fragestellung – unter anderem durch den Einsatz unterschiedlicher Untersuchungsmethoden – kann eine differenzierte und zugleich umfassende Betrachtung eines spezifischen Falls erreicht werden.

## **4 Entwicklung der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen**

Seit den späten 1960er Jahren lässt sich unter der Überschrift des *lebenslangen Lernens* eine internationale Diskussion beobachten, die weltweit das übergreifende Ziel einer Reform der Bildungssysteme im Sinne einer Ausweitung der Beteiligungschancen für möglichst alle Menschen verfolgt. Die Diskussion, die maßgeblich von internationalen Organisationen vorangetrieben wurde, wird dabei häufig primär auf die Bereiche der schulischen und beruflichen (Grund-)Bildung sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung bezogen, während dem Hochschulwesen allenfalls eine randständige Rolle zugeschrieben wird. Diese Lesart der internationalen Reformdiskussion wird in den folgenden Abschnitten kritisch überprüft, werden

doch Fragen der Beteiligung an Hochschulbildung und der Ausgestaltung des Hochschulzugangs im Kontext des lebenslangen Lernens bereits seit den späten 1960er Jahren behandelt. Um zu verdeutlichen, dass der Hochschulbereich in den verschiedenen Konzepten nahezu kontinuierlich mitgedacht wurde, wird dieser Aspekt in den Abschnitten 4.1 und 4.2, die die historische Entwicklung der Diskussion um lebenslanges Lernen nachzeichnen, ausführlich behandelt. Hinzu kommt in Abschnitt 4.3 eine nähere Betrachtung des lebenslangen Lernens im Kontext des Bologna-Prozesses. Auch wird die Rolle von internationalen Organisationen differenziert betrachtet. Dabei zeigen die in den folgenden Abschnitten vorgestellten Auszüge aus politischen Dokumenten, dass auch für den Hochschulbereich bereits früh vergleichsweise konkrete Reformvorschläge gemacht wurden, die im Zeitverlauf auch regelmäßig wiederholt wurden. Insbesondere die westeuropäischen Staaten, darunter auch Deutschland, hatten also durch ihre Einbindung in die internationale Reformdiskussion bereits früh die Gelegenheit, entsprechende Gestaltungsvorschläge auch im Hochschulbereich umzusetzen und damit an die Empfehlungen bzw. Vorgaben internationaler Organisationen für eine offene Ausgestaltung des Bildungswesens anzuschließen. In Abschnitt 4.4 wird schließlich auf wichtige Kontextbedingungen eingegangen, die keinen geringen Einfluss auf die Realisierbarkeit einer Politik des lebenslangen Lernens haben.

#### **4.1 Lebenslanges Lernen und Hochschulen in den internationalen Diskussionen von den 1960er bis zu den 1980er Jahren**

Im Unterschied zu den 1990er Jahren und der Zeit danach wurden vor allem in den 1960er und 1970er Jahren in den beginnenden bildungspolitischen Reformdiskussionen statt des Begriffs des *Lifelong Learning* bzw. *lebenslangen Lernens* eher andere Begriffe wie *Permanent Education*, *Lifelong Education* und *Recurrent Education* zur Bezeichnung der vorgeschlagenen Konzepte verwendet, obwohl bereits in diesem frühen Stadium der Diskussion starke Überschneidungen und Parallelen zwischen den verschiedenen Ansätzen festzustellen sind (Schemmann 2007; Hager 2011; Aspin/Chapman 2000). In der wissenschaftlichen Diskussion wurden zunächst aber weniger die Gemeinsamkeiten, als vielmehr die Unterschiede betont – insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses der Konzepte *Education* und *Learning*. Dies hat teilweise zu heftigen Kontroversen geführt, vor allem in Bezug auf die Bedeutung formaler Bildungsinstitutionen bzw. -organisationen und den Umfang staatlicher Verantwortung. Im bildungspolitischen Raum wurden dagegen eher die großen Schnittmengen zwischen den verschiedenen Ansätzen betont und diese weitgehend als Varianten eines übergreifenden Reformansatzes betrachtet (Tuijnman/Boström 2002; Hager 2011). Aufgrund der großen inhaltlichen Überschneidungen zwischen den unterschiedlichen Konzepten werden die zuvor genannten Begriffe in dieser Arbeit – trotz bestehender Unterschiede im Detail – weitgehend als Synonyme des Begriffs *Lifelong Learning* bzw. *lebenslanges Lernen* betrachtet.

#### 4.1.1 Perspektive der UNESCO

Bereits in den 1960er Jahren begann im Rahmen der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) eine Diskussion über Möglichkeiten zur Stärkung der außerschulischen Bildung sowie der Erwachsenenbildung. Beispielsweise hat im Jahr 1965 das Internationale Komitee zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung folgenden Vorschlag unterbreitet:

Unesco should endorse the principle of 'lifelong education' (...) which may be defined briefly as 'the animating principle of the whole process of education, regarded as continuing throughout an individual's life from his earliest childhood to the end of his days, and therefore calling for integrated organization. The necessary integration should be achieved both vertically throughout the duration of life, and horizontally to cover all the various aspects of the life of individuals and societies.' (UNESCO 1965, zitiert nach Jessup 1969: VII)

Mit diesem Vorschlag knüpfte das Komitee an eine Diskussion an, die bereits in den 1920er Jahren in mehreren europäischen Staaten entstanden war und im Kern eine Neuausrichtung der Erwachsenenbildung an den Prinzipien forderte, die später mit dem Begriff des lebenslangen Lernens verbunden wurden. Diese Überlegungen, die nach 1945 in vielen Ländern, vor allem in Europa und Nordamerika, erneut diskutiert wurden, blieben allerdings zunächst weitgehend auf den Bereich der Erwachsenenbildung begrenzt (Field 2001).

Unter dem Eindruck der Vorüberlegungen zum Konzept des lebenslangen Lernens stand offenbar auch eine internationale Konferenz zum Hochschulzugang der UNESCO im Jahr 1967. In den vorbereitenden Dokumenten ist bereits der Gedanke einer kontinuierlichen Bildungsbiografie, die weit über das frühe Erwachsenenalter hinausgeht, enthalten. Gleiches gilt für die Forderung einer stärkeren Orientierung der Hochschulen an den Bedürfnissen von Erwachsenen. Auch werden den Mitgliedsstaaten konkrete Maßnahmen zur Ausweitung der Beteiligungschancen an Hochschulbildung vorgeschlagen – sowohl für unterrepräsentierte Gruppen als auch für Menschen mit beruflicher Vorbildung, die nicht über eine traditionelle Form der Studienberechtigung verfügen (UNESCO 1968). In der Abschlusserklärung finden sich hierzu folgende Aussagen:

The conference (...) (r)ecommends that European Member States of Unesco, in order to widen access to higher education, examine the existing system of student welfare in consultation with student organizations, with a specific view to such measures as would abolish economic obstacles to education at both the secondary and higher levels(.) (UNECISO 1968: 123)

The conference (r)ecommends European Member States of Unesco: (...)

(b) to find effective methods to provide those who have not followed the regular path to higher education with real possibilities for admission, by means of a policy based more on aptitude and factual knowledge than of formal requirements;

(c) to ensure the development of general and vocational education of adults who have not been able to benefit by the formal scholastic system and to permit thereby their access to higher education and a greater opportunity for social advancement; and, to this end, to organize courses for adults on higher education level, equipped with adequate educational facilities and making full use of modern methods of instruction. (UNESCO 1968: 124)

Eines der ersten ausgearbeiteten Konzepte zum lebenslangen Lernen stellte dann ein Expertenbericht dar, der 1972 von der UNESCO unter dem Titel *Learning to Be* vorgelegt wurde (UNESCO 1972). Darin wurden die Ansätze einer *Lerngesellschaft* und der *lebenslangen Bildung (Lifelong Education)* beschrieben, die von einer internationalen Kommission unter dem Vorsitz des ehemaligen französischen Bildungsministers Edgar Faure erarbeitet worden waren. Der Bericht gilt allgemein als ein programmatisches Bildungsreformdokument, das die Vision eines individualisierten, selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens in einer demokratischen Gesellschaft mit dem Ziel der individuellen Emanzipation und Persönlichkeitsbildung verbindet (z.B. Singh 2002; Kuhlenkamp 2010; Volles 2014). Mit der Ausgestaltung des Hochschulzugangs hat sich die Autorengruppe um Faure eher am Rande beschäftigt, es finden sich im Bericht aber bereits die Forderungen einer Öffnung der Hochschulbildung für bislang unterrepräsentierte Zielgruppen und einer Ausweitung der Zugangswege zum Studium:

Higher education should be accessible through many different paths and at any age, in many forms, especially with a view to continual self-improvement and development. (UNESCO 1972: 184)

This implies, finally, opening higher education establishments to a far greater variety of people than the usual 'regular' students: former, returning graduates, workers and professional people of all kinds requiring advanced training or retraining, etc. (UNESCO 1972: 201)

Eine detailliertere Ausgestaltung dieser Ansätze ist im Bericht der Kommission nicht enthalten, im Zentrum steht eindeutig das Ziel einer zeitgemäßen bildungspolitischen Programmatik. Dem sind Fragen der institutionellen Ausgestaltung des Bildungswesens eher untergeordnet, auch wenn diese ansatzweise durchaus berücksichtigt wurden. Deutlicher wurde die mögliche Rolle der Hochschulen in einem Bericht der UNESCO Jahr 1977 dargestellt:

Universities and other institutions of higher education have adapted and can continue to adapt to a wide variety of social conditions, and there is every reason to suppose that during the last quarter of the twentieth century the higher education systems of most countries will adapt themselves to the new imperatives of lifelong education. (UNESCO 1977, zitiert nach Schütze 1991: 14)

First, (...) they should aim to widen, as far as possible, the range of students [to] whom they cater. Secondly, they should relate their programmes of study and their research efforts as far as possible to the social needs of the community as a whole and not limit themselves to narrowly academic terms of reference (...). Third, they should act as resource centres (...) providing learning materials geared to the needs of lifelong education and carrying out the necessary research. (UNESCO 1977, zitiert nach Schütze 1991: 14)

In diesem Abschnitt wurde deutlich, dass den Hochschulen in den Diskussionen der UNESCO zum lebenslangen Lernen und zur Lerngesellschaft bereits frühzeitig eine wichtige Rolle zugeschrieben wurde, auch wenn in den Dokumenten konkrete Umsetzungsvorschläge noch kaum enthalten sind. Dies ist aber wenig verwunderlich, gelten doch gerade die frühen Ansätze der UNESCO eher als gesellschaftliche Zukunftsvisionen denn als Masterplan für politische Reformprogramme.

#### 4.1.2 Perspektive der OECD

Mit dem Ansatz der *Recurrent Education* wurde 1973 von der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ein weiteres Konzept zum lebenslangen Lernen vorgelegt (OECD 1973), das aber im Unterschied zum Ansatz der UNESCO weniger an die Ansätze der Erwachsenenbildung anknüpfte, sondern stärker auf die Anforderungen der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarktes abhob (Holzer 2004). Ein Baustein des Konzeptes war die Forderung nach einer Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten aus der beruflichen Bildung bzw. einer Berufstätigkeit, außerdem wurde Kritik an der sozial selektiven Ausgestaltung des Bildungswesens geübt:

In most OECD-Member countries, admission rules maintain a strict separation between secondary and higher education, and often reinforce social selection. One of the basic ideas embodied in recurrent education is the departure from the practice of having a uniform academic frame of reference as a basis for admission. Relevant working experience must be taken into account in the admission rules in order to achieve a better integration between education and working life. Such admissions policy will also encourage the individual to enter the labour market for some years after completing compulsory schooling or upper secondary school, because he will be able to profit from his working experience in terms of ‘credits’ when he decides to return to study. (OECD 1973: 57)

Durch die Implementierung eines „Systems von Bildung und Arbeit im periodischen Wechsel“ (Schuetze 2005: 227) sollten eine engere Kooperation von beruflicher Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung sowie eine wechselseitige Durchlässigkeit und Anerkennung erreicht werden. Im Kontext der Diskussionen um *Recurrent Education* und das Verhältnis zwischen Bildung und Arbeitswelt diskutierte die OECD ab Mitte der 1970er Jahre verstärkt Fragen des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung – sowie übergreifend die Flexibilisierung des postsekundären Bildungswesens insgesamt.

Anfang der 1980er Jahre gerieten verstärkt nicht-traditionelle Studierende in den Fokus der OECD, wobei unter diesem Begriff mehrere im Hochschulwesen unterrepräsentierte Gruppen zusammengefasst wurden, darunter ältere Studierende und erwachsene Lernende sowie Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung, die nicht über eine traditionelle Studienberechtigung verfügen, aber auch Personen aus unteren sozialen Herkunftsgruppen und in Bezug auf einige Länder auch Frauen (OECD 1981). Es wurde darüber diskutiert, wie für diese Gruppen der Übergang in ein Hochschulstudium erleichtert werden könnte und welche Rolle flankierende Aspekte wie ein Ausbau des Fern- und Teilzeitstudiums dabei spielen könnten. Bereits zu dieser Zeit wurde auch über die Schaffung von Möglichkeiten zur „Übertragbarkeit von erworbenen Leistungsnachweisen“ beraten (Papadopoulos 1996, Zitat: 181) – offenbar im Vorgriff auf die seit den 1990er Jahren verstärkt geführten Diskussionen über die wechselseitige Anerkennung von Leistungen und deren Transferierbarkeit zwischen den Teilsystemen der nationalstaatlichen Bildungssysteme im Rahmen von Anrechnungsverfahren.

Bei einer bildungspolitischen Konferenz der OECD im Jahr 1981, die sich auf die Situation in (West-)Europa konzentrierte, fand mit Verweis auf den Ansatz der *Recurrent Education*

auch eine Diskussion über die Ausgestaltung des Hochschulzugangs statt. In deren Verlauf wurden unter anderem das Verhältnis zwischen sekundärer Bildung und dem Hochschulstudium problematisiert sowie die Studierfähigkeit von Studieninteressierten mit einer beruflichen Vorbildung und eine mögliche Berücksichtigung von beruflichen Erfahrungen bei der Studienzulassung thematisiert. Zur Vorbereitung der Konferenz wurde eine umfangreiche international vergleichende Bestandsaufnahme zu nicht-traditionellen Zugangswegen zum Studium erstellt. In dieser wurden neben Gründen für eine verzögerte Studienaufnahme von Personen, die über eine traditionelle Form der Studienberechtigung verfügen, und der Situation von an den Hochschulen bisher unterrepräsentierten Gruppen auch explizit Zugangswege aus der beruflichen Bildung bzw. einer Berufstätigkeit behandelt. Insbesondere wurde gefordert, Bildungswege offen zu halten und *Sackgassen* in den individuellen Bildungsbiografien zu vermeiden. Im Abschlussdokument heißt es zu diesem Themenfeld:

There was a general feeling that the traditional criteria for access (marks/grades) should be seen as one element in a more complete package of evidence. The latter might include (...) relevant work experience (...). Even greater emphasis was laid on the importance of allowing transfer between courses, avoiding educational blind alleys and in general keeping open educational routes at all stages. This reflected an underlying consensus as to the importance of recurrent educational opportunities. (OECD 1981: 4)

Die Beteiligung von beruflich qualifizierten bzw. berufstätigen Studierenden blieb auch in den folgenden Jahren ein wichtiges Thema der OECD. Beispielsweise standen diese Gruppen im Fokus einer breit angelegten international vergleichenden Studie der OECD zu *Adults in Higher Education*, die Mitte der 1980er Jahre durchgeführt und bei einer internationalen Tagung in Stockholm im Jahr 1987 breit diskutiert wurde (OECD 1987; Slowey 1988). Hintergrund hierfür war – im Kontext von technologischen und demografischen Veränderungsprozessen – ein wahrgenommener Wandel der Perspektive auf die Beteiligung von erwachsenen Lernenden, darunter insbesondere auch Personen mit einer beruflichen Vorbildung und Berufstätige, sowohl im Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik als auch an den Hochschulen selbst. Lernende sollten kontinuierlich die Chance erhalten, sowohl ihre beruflichen Qualifikationen zu verbessern als auch durch die Nutzung von Bildungsangeboten ihre persönliche Entwicklung nach ihren individuellen Zielen und Bedürfnissen zu gestalten. Erwachsene Lernende wurden in dieser Studie als nicht-traditionelle Studierendengruppe mit einer herausgehobenen Bedeutung verstanden:

Adults in higher education are not just another ‘non-traditional’ group among others in higher education although they have been, and sometimes still are, marginal in terms of numbers and hence importance to policy makers and institutions. Rather, their advent at the gates of the holy grail, formerly reserved exclusively to the young and the academically bright constitutes a major social phenomenon which is an expression of a fundamental change of attitude, not only with respect to knowledge and learning but also the intrinsic interrelatedness of these to work and social life. Increasingly, learning is no longer conceived as an activity limited to a person’s youth but spread out over his/her lifetime and pursued either in alternation or in combination with (part-time) work and other social activities such as raising a family. This attitude is caused or re-enforced by the recognition that learning in one’s youth is not a sufficient preparation for adult life but that lifelong learning is both a necessity to keep one’s professional skills updated

with respect to the fast moving body of knowledge prerequisite to competency and hence employability, and a right to personal development and fulfilment outside working life. (OECD 1987: 16)

Diese frühe empirische Analyse zum Stand der Implementation des Konzepts des lebenslangen Lernens zeigt in verschiedenen Ländern erhebliche Unterschiede im faktisch realisierten Grad der Offenheit für ältere Studierende bzw. erwachsene Lernende, die überwiegend über eine berufliche Vorbildung verfügten, auf. So wurden für die USA und Schweden ein hohes Maß an Zugänglichkeit des Hochschulwesens für diese Studierendengruppen festgestellt sowie für Australien, Kanada, Neuseeland und Großbritannien gute Ansätze dokumentiert. Ein geringes Maß an Offenheit wurde dagegen für Irland, Japan, Österreich und Deutschland konstatiert. Als zentrale Einflussfaktoren für die Offenheit des Hochschulbereichs für erwachsene Lernende wurden neben alternativen Zugangswegen vor allem Teilzeit- und Fernstudienmöglichkeiten sowie das Vorhandensein von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten identifiziert. Diese Befunde wurden in Folgeuntersuchungen wiederholt überprüft, wobei festgestellt wurde, dass die zum Teil starken Veränderungen in den nationalen Bildungssystemen an der Gesamtsituation kaum etwas geändert haben (OECD 1987; Schuetze/Slowey 2000; Slowey/Schuetze 2012).

Im Unterschied zu den Konzepten der UNESCO zur Ausgestaltung des lebenslangen Lernens und der Rolle der Hochschulen darin waren die frühen Ansätze der OECD zu diesem Themenbereich bereits vergleichsweise konkret, sowohl in Bezug auf Aspekte der Studienorganisation als auch hinsichtlich Fragen des Hochschulzugangs. Allerdings wird in den Dokumenten der OECD insgesamt deutlich, dass hier nicht alle möglichen Gruppen nicht-traditioneller Studierender ausführlich behandelt wurden, sondern der Schwerpunkt auf Personen mit einer beruflichen Vorbildung und Berufserfahrung lag. Dies ist vor dem Hintergrund, dass es sich bei der OECD in erster Linie um eine wirtschaftspolitisch ausgerichtete Organisation mit einem klaren Mitgliederschwerpunkt bei den westlichen Industrieländern handelt, wenig überraschend.

#### **4.1.3 Perspektive des Europarates und der EG**

Ein dritter Ansatz für das lebenslange Lernen war bereits im Jahr 1971, und somit vor den zuvor beschriebenen Konzepten der UNESCO und der OECD, vom Europarat vorgestellt worden. Dieser sprach sich für ein Modell der *Permanent Education* aus, das insbesondere eine flexible Ausgestaltung von Bildungsprozessen mit einer möglichst großen Offenheit *nach außen* (durch erleichterte Zugangsmöglichkeiten) wie *nach innen* (durch eine weitgehende individuelle Gestaltung der Lernprozesse, eine möglichst große Wahlfreiheit der Teilnehmenden und die Berücksichtigung der Erfahrungen der Lernenden bei der Konzeption und Durchführung der Angebote) vorsah. Ähnlich wie bei den beiden bereits vorgestellten Konzepten sind vor der Präsentation des Ansatzes des Europarates zahlreiche Studien und Konzeptpapiere entstanden, die dem Themenfeld des lebenslangen Lernens zugeordnet werden können. Mit der Betonung des Ziels einer Veränderung menschlicher Haltungen

durch die Vermittlung zur Fähigkeit zum Führen eines *guten Lebens* sowie einer ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit und der Realisierung von Chancengleichheit weist das Konzept der *Permanent Education* des Europarates deutliche inhaltliche Schnittmengen zum Ansatz der UNESCO, in weiten Teilen aber auch zu dem der OECD, auf (z.B. Kraus 2001; Kuhlenkamp 2010; Volles 2014).

Der frühe Ansatz des Europarates zum lebenslangen Lernen wurde ebenfalls von einer bildungspolitischen Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission aufgegriffen, die von dem ehemaligen belgischen Bildungspolitiker und Bildungswissenschaftler Henri Janne geleitet wurde (Janne 1973). Deren Arbeit fand in einer besonderen Entwicklungsphase der europäischen Bildungspolitik statt. Zuvor hatten die Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften (EG) ihre Alleinzuständigkeit für alle bildungspolitischen Fragen, die sich nicht explizit mit der beruflichen Bildung beschäftigen, also alle Fragen der Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildung, eifersüchtig verteidigt. Dies zeigte sich unter anderem in der langen Verzögerung der Gründung des *Europäischen Universitätsinstituts* in Florenz, die bereits 1957 mit dem Vertrag über die Gründung der Europäischen Atomgemeinschaft (EURATOM) vereinbart, aber erst 1971 – und somit nach der Zusammenführung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) und EURATOM zu den EG (vgl. Furtak 2015) – formal vollzogen worden war. Demgegenüber war Anfang der 1970er Jahre die hohe Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die ökonomische Entwicklung auch im Kontext der EG präsent. Das erste Treffen der EG-Bildungsministerinnen und -minister im Jahr 1971 kann vor diesem Hintergrund als zaghafter Versuch für eine freiwillige Kooperation in Fragen der allgemeinen Bildung interpretiert werden. Seit 1973 war mit dem deutschen Hochschullehrer und Bildungspolitiker Ralf Dahrendorf außerdem erstmals ein Mitglied der Europäischen Kommission nicht nur für Forschungs- und Wissenschaftspolitik, sondern auch für Bildungsfragen zuständig (Schink 1993; Moschonas 1998; Field 1998; Corbett 2003).

In der für die Gestaltung internationaler politischer Prozesse vergleichsweise kurzen Zeit zwischen 1971 und 1978 entstanden trotz der fehlenden formalen Zuständigkeit der EG für Fragen der Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildung gerade in diesen Bereichen zwei wichtige Dokumente europäischer Bildungspolitik. Zum einen legte die *Janne-Kommission* 1973 einen Bericht vor, in dem sie Eckpunkte einer europäischen Bildungspolitik skizzierte und zum anderen vereinbarten die europäischen Bildungsministerinnen und -minister 1976 das erste gemeinsame bildungspolitische Aktionsprogramm, das über Fragen der beruflichen Bildung hinaus ging. Dabei griff der Bericht der Expertengruppe um Henri Janne den Ansatz der *Permanent Education* auf und thematisierte in diesem Zusammenhang auch die Frage der Öffnung der Hochschulen für ältere bzw. erwachsene Lernende – sowohl im Bereich des grundständigen wie auch des weiterbildenden Studiums. Diese Maßnahmen sollten einen wichtigen Bestandteil einer radikalen Veränderung des gesamten Bildungswesens bilden:

The principle of permanent education unavoidably implies the transformation of the whole educational system: if training is no longer limited to young people but becomes a socio-cultural dimension of life as a whole, then this phenomenon appears as a factor of fundamental



transformation of the traditional educational system, whose objectives, structures and contents must change radically, as they are then no longer a complete process but only preparatory or, better, introductory. (Janne 1973: 54f.)

Universities should put themselves, or be put, in a position at this level to respond to adult needs for regular studies, or retraining or complementary training. The Open University is a good method of responding to needs which are being increasingly expressed. (Janne 1973: 55)

Im Beschluss der Bildungsministerinnen und -minister zum bildungspolitischen Aktionsprogramm von 1976 findet zwar der Hochschulzugang keine explizite Erwähnung, dieses Dokument enthält allerdings ein klares Bekenntnis zur Chancengleichheit in allen Bildungsbereichen:

Die Verwirklichung der Chancengleichheit für den uneingeschränkten Zugang zu allen Bildungsformen ist ein wesentliches Ziel der Bildungspolitik aller Mitgliedstaaten, und ihre Bedeutung für die Erreichung der Chancengleichheit in der Gesellschaft muß in Verbindung mit der übrigen Politik im wirtschaftlichen und sozialen Rahmen betont werden. (Rat der Europäischen Union 1976: 4f.)

Diese ersten Ansätze einer europäischen Bildungspolitik stießen in den Mitgliedsstaaten auf teilweise heftige Kritik, sodass es wenig überraschen kann, dass bereits im Jahr 1978 die dänische Regierung unter Verweis auf die alleinige Zuständigkeit der Nationalstaaten für Fragen der allgemeinen Bildungspolitik veranlasste, dass die Ministertreffen vorerst suspendiert wurden (De Wit/Verhoeven 2001).

Auch im Kontext der EG wurde also mit dem Konzept des Europarates bereits frühzeitig ein Ansatz des lebenslangen Lernens diskutiert, wobei der Kommission eine wichtige Rolle als Impulsgeberin zukam. Die verbreitete Annahme, „der aktive Eintritt der Europäischen Union in die internationale Diskussion um lebenslanges Lernen“ sei erst in den 1990er Jahren erfolgt (Kraus 2001: 65), ist vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Entwicklungen also zumindest teilweise zu korrigieren, denn die (damalige) EG hat sich an der Diskussion sehr wohl beteiligt. Gleichwohl fehlten insbesondere der Europäischen Kommission in dieser Zeit – anders als in den 1990er Jahren und danach – die notwendigen Handlungsmöglichkeiten, um die Vorschläge der Janne-Kommission in weitergehende politische Maßnahmen umzusetzen.

Die vielfältigen programmatischen Initiativen internationaler Organisationen zur Unterstützung und Verbreitung ihrer Ansätze zur Förderung des lebenslangen Lernens in den 1960er und 1970er Jahren haben in keinem Land zu einer fundamentalen Umgestaltung des Bildungssystems nach den Prinzipien des lebenslangen Lernens geführt, allerdings sind in einigen Ländern durchaus Veränderungen im Sinne der genannten Reformkonzepte zu verzeichnen. Dabei handelt es sich unter anderem um eine Ausweitung und Pluralisierung von Bildungsangeboten, eine Verbesserung der Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen bzw. -abschnitten sowie eine Flexibilisierung der Bildungsorganisation. Die Reichweite entsprechender Maßnahmen blieb jedoch begrenzt. Auch blieb die Reformdiskussion weitgehend auf die Industrieländer beschränkt, was aber aufgrund der Struktur der beteiligten Organi-

sationen bzw. der Anlage der Diskussionen kaum überraschen kann (Schuetze 2005; Field 2001; Rasmussen 2009).

## **4.2 Wachsende Relevanz des lebenslangen Lernens an Hochschulen im europäischen Kontext seit den 1990er Jahren**

Nach der ersten Hochphase der internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen in den 1970er Jahren ist für die 1980er Jahre ein deutliches Abflachen der Intensität der Diskussion zu verzeichnen, auch wenn sie nicht vollständig verebbt ist. Als Ursachen hierfür werden vor allem die Folgen der ökonomischen Krisen in den 1970er und 1980er Jahren angeführt, die zu veränderten Prioritätensetzungen in der internationalen politischen Arena beigetragen haben (z.B. Singh 2002; Volles 2014). Erst in den 1990er Jahren erhielt die Diskussion um das lebenslange Lernen als bildungs- und teilweise auch gesellschaftspolitischem Reformansatz neuen Auftrieb – allerdings mit einigen Unterschieden zur ersten Welle der Diskussion in den 1970er Jahren. Dies gilt zum einen für die starke Präsenz ökonomischer Zielsetzungen und Rationalitäten, und zum anderen für die diskursprägenden Akteure, unter denen nun die Europäische Kommission eine herausgehobene Stellung einnahm. Daneben brachten sich aber auch UNESCO und OECD sowie weitere Akteure in die wieder auflebende Diskussion ein.

### **4.2.1 Perspektive der EU**

Anfang der 1990er Jahre wurde die Idee des lebenslangen Lernens zu einem Grundmotiv europäischer Bildungspolitik, wobei der Europäischen Kommission eine besondere Rolle als treibender Kraft zukam. Dies wurde möglich, nachdem die Kommission in den 1980er Jahren durch mehrere Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofs und die Zuständigkeit für das ERASMUS-Programm als bildungs-, und vor allem hochschulpolitischer Akteur deutlich gestärkt worden war (Schink 1993; De Wit/Verhoeven 2001; vgl. ausführlich Teil II). Zwar verblieb die Bildungspolitik auch weiterhin in der primären Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten. Auch ist dieses Politikfeld in den 1990er Jahren nach wie vor als Arena von Konflikten und Kontroversen zu betrachten. Durch den *Maastrichter Vertrag* zur Gründung der Europäischen Union (EU) aus dem Jahr 1992 erhielt die Europäische Kommission aber die offizielle Aufgabe, die Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten zu koordinieren und zu unterstützen, ein Mandat, das sich als offen für Interpretationen hinsichtlich der Grenzen der Zuständigkeiten der Kommission erwies (Field 1998).

Durch die Schwerpunktsetzung der Europäischen Kommission auf das Ziel einer Ausweitung des hochqualifizierten Arbeitskräftepotenzials gerieten auch die Hochschulen bereits frühzeitig ins Blickfeld der europäischen Bildungspolitik. In diesem Zusammenhang wurde die Ausweitung der Beteiligung an einem Hochschulstudium einerseits als Beitrag zur Sicherung des volkswirtschaftlich als notwendig erachteten Humankapitals und andererseits als Beitrag zur Vermeidung sozialer Exklusionsrisiken betrachtet (vgl. Brine 2006; Davies 2003). Dahinter steht die – stark vereinfachende, aber politisch dennoch relevante –

Annahme, dass das Vorhandensein eines hohen Humankapitals (als Indikator für die ökonomische Leistungsfähigkeit) zugleich einen Indikator für ein hohes Maß an sozialem Kapital (als Indikator für soziale Kohäsion) darstellt und beide Kapitalien im Zusammenwirken eine wichtige Ausgangsbasis für wirtschaftliches Wachstum und Innovationsfähigkeit darstellen (Schuller 2001). Es ist also nur folgerichtig, dass die Europäische Kommission 1991 – im Vorgriff auf die Regelungen des *Maastrichter Vertrags*, deren Basis die Vereinbarungen im Rahmen der *Einheitlichen Europäischen Akte* aus dem Jahr 1986 bildeten (Hake 1999) – in einem *Memorandum zur Hochschulbildung* ihre Anforderungen an die Ausgestaltung der europäischen Hochschulsysteme im Kontext einer Strategie des lebenslangen Lernens formulierte. Dies wurde nicht nur durch den Bericht einer Expertengruppe, die von Finbar O’Callaghan, einem Vertreter des irischen Bildungsministeriums, geleitet wurde, vorbereitet, sondern auch durch eine internationale Konferenz in Siena, an der zahlreiche Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Administration, Hochschulen und Wirtschaft teilnahmen, um über die Zielsetzungen einer europäischen Hochschulpolitik zu diskutieren (Schink 1993). Im Jahr 1990 stand auch eine Konferenz der Europäischen Rektorenkonferenz ganz im Zeichen der Herausforderungen für die Hochschulen, die aus dem lebenslangen Lernen als bildungspolitischem Reformansatz resultierten (Teichler 2015).

Das Memorandum der Europäischen Kommission enthielt neben Empfehlungen zur Mobilität von Hochschulangehörigen und zur internationalen Kooperation auch ein klares Plädoyer für eine stärkere Bildungsbeteiligung von unterrepräsentierten Personengruppen sowie eine Ausweitung nicht-traditioneller Hochschulzugangswege und eine höhere Durchlässigkeit der Bildungssysteme (Spexard 2015; Schink 1993). Gefordert wurde außerdem eine Reduzierung der Grenzen zwischen den Bereichen der beruflichen und der akademischen Bildung im Sinne der *Recurrent Education*. Im Dokument heißt es hierzu:

Die Kommission setzt sich dafür ein, daß politische Veränderungen zugunsten einer stärkeren Teilnahme an der Hochschulbildung gleiche Chancen für die weniger stark vertretenen Gruppen (...) mit sich bringen sollten. (Deutscher Bundestag 1992: 19)

Eine neue Studentenschaft mit einem größeren Anteil von Schulabgängern und reiferen Studenten im Rahmen der Weiterbildung erfordert offensichtlich ein vielfältiges Angebot in bezug auf Voll- und Teilstudiengänge, Lang- und Kurzstudiengänge, Studiengänge mit nur einem Fach und gegliederte Studiengänge, Auffrischungs- und Aufstiegsfortbildungskurse sowie Kurse zur Erweiterung der Kenntnisse. (Deutscher Bundestag 1992: 19)

Klare Maßnahmen müßten ergriffen werden, um den Zugang und die Teilnahme weniger stark verteilter Gruppen an der Hochschulbildung sowie eine Ausweitung und Aufwertung der Weiterbildung zu fördern. (...) Die wichtigsten Elemente einer entsprechenden Politik sähen (...) folgendermaßen aus: (...)

– Maßnahmen in bezug auf den Zugang zur Hochschulausbildung, die im allgemeinen auf eine Vereinfachung des Zugangsverfahrens ausgerichtet sind und breitere Bevölkerungsschichten ansprechen. Sie können in einer Erleichterung und Flexibilisierung der Zugangsbedingungen zur Hochschulbildung bestehen, in der Anerkennung der an Sekundarschulen oder während der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen, in der Ermöglichung eines speziellen ‚Zugangs‘ oder in der Organisation von Vorbereitungskursen sowie in der Berücksichtigung von ‚Reife‘, Berufserfahrung und der am Arbeitsplatz erworbenen Berufsausbildung;

- eine Änderung des Aufbaus der Studiengänge, die auch die Einführung von (...) von Teilzeitstudiengängen, Modulen, Kurzzeitstudiengängen (...) und generell ein breiter gefächertes System für eine vielseitigere Studentenschaft beinhalten kann;
- eine Überprüfung der Kosten der Hochschulbildung für den einzelnen. Dies umfaßt die Einführung oder Änderung von Förderungsmaßnahmen in Form von Zuschüssen, Darlehen, Steuervergünstigungen, Ratenzahlungen und indirekten Beihilfen sowie deren Anwendungsbereich und -bedingungen. (Deutscher Bundestag 1992: 18f.)

Ihre nunmehr vertraglich abgesicherten bildungspolitischen Kompetenzen nutzte die Europäische Kommission in den Jahren 1993 und 1995 außerdem zur Veröffentlichung von zwei *Weißbüchern*, in denen unter dem Leitmotiv des lebenslangen Lernens eine programmatische Verknüpfung von Lernen, ökonomischer Entwicklung und Beschäftigung hergestellt wurde (Europäische Kommission 1993, 1995). Bildung soll in diesem Verständnis einen Beitrag zu Wachstum und Beschäftigung leisten und so bei der Überwindung von Arbeitslosigkeit helfen sowie sozialer und ökonomischer Ausgrenzung vorbeugen. Die Diagnosen eines bereits bestehenden Mangels an hochqualifizierten Fachkräften und fehlender Fort- und Weiterbildungsangeboten für diese Zielgruppen werden in den Weißbüchern in aller Klarheit formuliert:

In mehreren Wachstumsbranchen verfügt die Gemeinschaft noch nicht über das menschliche Potential für anspruchsvolle Forschungsarbeit. Die Ausbildung für die Forschung durch die Forschung, traditionell Aufgabe der Universitäten, ist in dieser Beziehung der Königsweg. (...) Die Universitäten müssen außerdem mit den nötigen Mitteln ausgestattet werden, damit sie bei der Entwicklung der Weiterbildung und Fortbildung die ihnen zustehende Rolle spielen können. (Europäische Kommission 1993: 133)

Im Rahmen von Partnerschaften zwischen Hochschulen, öffentlicher Hand und Unternehmen sollten Erstausbildungs- und Weiterbildungssysteme eingerichtet werden, die dem aus den neuen Anforderungen im Berufs- und Erwerbsleben entstehenden Bedarf an fachlicher und sozialer Kompetenz gerecht werden. (.) (Europäische Kommission 1993: 134)

In den bildungspolitischen Ansätzen der Kommission zeigt sich ein deutlicher wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer Einfluss, der vor dem Hintergrund eines in den 1990er Jahren weit verbreiteten ökonomischen Krisendiskurses interpretiert werden muss. Dieser wiederum wurde unter dem Eindruck der Diskussionen um die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Staaten im Kontext der wachsenden Globalisierung der Märkte und die Zukunft der Arbeit in einer zunehmend wissensbasierten Ökonomie geführt. Vor diesem Hintergrund wurde der Steigerung des Anteils hochqualifizierter Beschäftigter zunehmend eine zentrale Bedeutung zur Sicherung von ökonomischer Prosperität und sozialem Zusammenhalt zugeschrieben. Dem Ziel der Sicherung von Beteiligungschancen bzw. deren Ausweitung fühlt sich die Kommission nur noch insofern verpflichtet, als damit konkrete Ausbildungsbedarfe seitens der Wirtschaft bedient werden:

Die Übergänge zwischen Schule und Unternehmen zu erweitern und zu verstärken, kann für beide Seiten nur von Nutzen sein und auch die Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt sowie die Gleichbehandlung von Frauen und Männern am Arbeitsplatz verbessern. Für die Schule im weiten Sinn — von der Primarstufe bis zur Hochschule — geht es darum, das vermittelte Wissen an die Beschäftigungsmöglichkeiten anzupassen. Für die Unternehmen geht es darum,

auf Arbeitnehmer zählen zu können, die fachlich qualifiziert sind und gleichzeitig über ein solides Allgemeinwissen sowie über die Fähigkeit zum selbständigen Handeln und zur Weiterentwicklung verfügen. (Europäische Kommission 1995: 62)

Europas Volkswirtschaften sollten sich in diesem Kontext aus Sicht der Europäischen Kommission ausdrücklich zu *lernenden Gesellschaften* entwickeln. Unter anderem zur Unterstützung und Verbreiterung dieser Diskussionen wurde das Jahr 1996 zum *Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens* ausgerufen. Ein Jahr später wurde das Ziel des lebenslangen Lernens auch prominent in der Präambel des *Amsterdamer Vertrags* verankert (Field 1998; De Wit/Verhoeven 2001; Davies 2003).

Ein weiterer wichtiger Impuls in der internationalen Diskussion über lebenslanges Lernen ging im Jahr 2000 vom *Memorandum über lebenslanges Lernen* der Europäischen Kommission aus. Dieses steht in enger Verbindung zur im gleichen Jahr formulierten *Lissabon-Strategie*, durch die die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Staaten vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Herausbildung einer globalisierten wissensbasierten Ökonomie gesichert werden sollte. Mit der Lissabon-Strategie haben die europäischen Staats- und Regierungschefs den Versuch zur Formulierung einer Reformagenda unternommen, die das Ziel verfolgte, das europäische Sozialmodell im Übergang zur Wissensgesellschaft auf eine neue ökonomische Basis zu stellen und es auf diese Weise langfristig zu sichern. Das lebenslange Lernen wird in diesem Kontext nicht mehr allein auf ökonomisch relevante Aspekte reduziert, sondern – anknüpfend an eine entsprechende Interpretation human- und sozialkapitaltheoretisch orientierter Forschungsergebnisse – als strategisches Instrument sowohl für den Erhalt von Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung als auch für die Sicherung sozialer Kohäsion betrachtet. Hierzu sollen alle Bildungseinrichtungen, also auch die Hochschulen, zu offenen Lernzentren werden und ihre Angebote unter dem Leitmotiv der Zielgruppenorientierung entwickeln und durchführen – verstärkt in Kooperation mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akteuren (vgl. Rodrigues 2006). In diesem Kontext kommt dem Ansatz von *Widening Participation* eine nicht unwichtige Bedeutung zu. Dieser besagt, dass im Rahmen einer Strategie zur Steigerung des Akademikeranteils in der Bevölkerung (*Increasing Participation*) auch bisher unterrepräsentierte Personengruppen stärker als bisher zur Aufnahme eines Studiums motiviert werden sollten (z.B. Osborne 2003). Mit diesen für die Ebene der EU bzw. der Nationalstaaten formulierten Zielen korrespondieren auf der individuellen Ebene die Themen Beschäftigungsfähigkeit, Teilhabe am ökonomischen und sozialen Leben sowie aktive Staatsbürgerschaft (vgl. Becker/Primova 2009; Kuhlenkamp 2010).

Die Kommission knüpfte mit dem Memorandum inhaltlich an die Diskussionen der 1990er Jahre an, setzte aber durchaus neue Akzente – insbesondere mit der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernformen durch die konzeptionelle Öffnung über das formale Lernen hinaus zum non-formalen und informellen Lernen, was auch eine deutliche Zunahme der Relevanz von Anerkennungs- bzw. Anrechnungsmodellen einschloss (Brine 2006; Davies 2003). Entsprechende Ansätze waren zwar bereits in den 1970er Jahren von der OECD vorgeschlagen worden, verschwanden danach aber weitgehend von der politischen Agenda (vgl. Papado-

poulos 1996). Im Memorandum wurde außerdem erneut die Bedeutung von institutionen- und lebensphasenübergreifenden Ansätzen für die Ausweitung von Beteiligungschancen für möglichst viele Menschen betont. Dies schließt aus Sicht der Kommission ausdrücklich auch den Hochschulbereich ein:

Ein Kontinuum lebenslangen und lebensumspannenden Lernens bedeutet auch, dass die verschiedenen Ebenen und Bereiche der Bildungs- und Ausbildungssysteme, auch der nicht-formalen Strukturen, möglichst Hand in Hand arbeiten müssen. Effektiv zusammenarbeiten heißt, noch mehr Anstrengungen zu unternehmen, um Brücken und Übergänge zwischen den einzelnen Teilen der bestehenden Systeme zu bauen. Mit der Schaffung eines personen-zentrierten Netzes von Möglichkeiten für lebenslanges Lernen entsteht die Vision einer graduellen ‚Osmose‘ zwischen Angebotsstrukturen, die heute noch relativ isoliert nebeneinander bestehen. Die derzeit in den Mitgliedstaaten geführte Debatte über die Zukunft der Hochschulen ist ein Beispiel dafür, wie sich politisches Denken zunehmend den praktischen Implikationen dieser Vision zuwendet. Das Hochschulstudium für neue, breitere Kreise zu öffnen kann nur dann erreicht werden, wenn sich die Hochschuleinrichtungen selbst ändern – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen ‚Lernsystemen‘. Die Vision einer graduellen ‚Osmose‘ stellt uns vor eine zweifache Herausforderung: zunächst einmal müssen wir die Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen erkennen; zum zweiten müssen wir offene Netze von Lernmöglichkeiten schaffen und für eine gegenseitige Anerkennung zwischen allen drei Lernbereichen sorgen. (Europäische Kommission 2000: 12)

Eine wichtige Bedeutung kommt im Memorandum neben der Verbesserung der Durchlässigkeit auch dem Nachholen von Qualifikationen sowie der kontinuierlichen beruflichen Weiterqualifikation zu, wobei den Hochschulen als (Aus-)Bildungseinrichtungen hochqualifizierter Arbeitskräfte eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird.

Zur Umsetzung der bildungspolitischen Zielsetzungen der Lissabon-Strategie und des *Memorandums über lebenslanges Lernen* vereinbarten die europäischen Staats- und Regierungschefs die Anwendung der *Offenen Methode der Koordinierung* (OMK). Dieser Ansatz zur Abstimmung nationalstaatlicher Politiken in Bereichen, für die die EU keine oder allenfalls eingeschränkte Gestaltungskompetenzen beanspruchen kann, wurde ursprünglich für den Bereich der Beschäftigungspolitik entwickelt, später aber auch auf andere Politikfelder ausgeweitet. Vereinfacht formuliert handelt es sich dabei um einen von der Europäischen Kommission getragenen Benchmarking-Prozess zur Umsetzung gemeinsam vereinbarter Ziele (Linsenmann 2004; Schmid/Kull 2004). Dieser Prozess wurde eng begleitet durch zahlreiche Berichte und Empfehlungen der Europäischen Kommission, in denen die selbstgesteckten Ziele regelmäßig wiederholt sowie kontinuierlich fortgeschrieben wurden. Obwohl die „bisherige Bestandsaufnahme ernüchternd“ ausfiel, wurde die OMK als bildungspolitischer Ansatz in den Jahren 2009 und 2012 bestätigt (Allmendinger/Ebner/Nikolai 2010, Zitat: 177). Insgesamt wurden die europäischen Zielsetzungen im Bereich des lebenslangen Lernens bislang nicht erreicht. Daran konnten auch weitere Maßnahmen auf europäischer Ebene wie die Verabschiedung eines *Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* im Jahr 2008 oder des Aktionsprogramms *Education & Training 2020* im Jahr 2009 bislang wenig ändern (vgl. Volles 2014).

#### 4.2.2 Perspektiven der UNESCO und der OECD

Neben der EU, die in dieser Phase als zentrale Promotorin der Idee des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft zu betrachten ist, brachten sich in den 1990er Jahren auch OECD und UNESCO in die wiederauflebende Diskussion um lebenslanges Lernen ein. Die OECD betonte in ihrem 1996 vorgelegten Konzept mit dem Titel *Lifelong Learning for all* die Bedeutung der Grundbildung für ein selbstgesteuertes Weiterlernen unter den Leitprinzipien der Persönlichkeitsentwicklung, der sozialen Kohäsion und des ökonomischen Wachstums (z.B. Kuhlenkamp 2010; Volles 2014; Field 2001). Der Ansatz der OECD weist somit eine gewisse inhaltliche Nähe zu den in den Weißbüchern der frühen 1990er Jahre geäußerten Ideen der Europäischen Kommission auf. Explizite Erwähnung findet erneut die Bedeutung einer offenen Ausgestaltung des Hochschulzugangs und einer aktiven Rolle der Hochschulen für die Realisierung des lebenslangen Lernens. Im Papier der OECD, das zahlreiche konkrete Handlungsansätze aufzeigt und auf einer breiten empirischen Basis steht, heißt es hierzu:

Access to tertiary education also needs to be kept open to as wide a section of the population as possible. Access courses, refresher courses and a modular approach, with full recognition of prior learning, both vocational and non-vocational, are already contributing to such developments. Tertiary establishments will respond to increased demand for high-level courses, both from those able to meet the entry requirements which establishments lay down for such courses and from those in need of preparatory bridging courses. (OECD 1996: 138f.)

Die UNESCO legte erneut ein stark programmatisch orientiertes Konzept vor, das von einer Kommission um den ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission Jacques Delors erarbeitet worden war (UNESCO 1996). Diesem Ansatz zum lebenslangen Lernen, der vor allem dem Konzept der *Lernfähigkeit* eine herausgehobene Bedeutung zumisst, wird aufgrund der starken Betonung von Selbstbestimmung und der Rolle einer aktiven Bürgerschaft teilweise ein utopischer Charakter zugeschrieben. Er wurde auch bei der 5. *Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung* der UNESCO, die 1997 in Hamburg stattfand, breit diskutiert (Hake 1999). Für den Hochschulbereich formulierte die Kommission das Leitbild *offener Universitäten* als wichtigen Bausteinen für eine *offene* Gesellschaft, die sich durch ein breit gefächertes Bildungsangebot sowie flexible Formate und Organisationsformen auszeichnen sollten. Hierbei wurde auch dem Einsatz von neuen Medien eine wichtige Rolle zugeschrieben.

Hochschulen sollten sich dem Konzept der *Delors-Kommission* zufolge verstehen “as some of the main meeting-places for learning throughout life” und aktiv zur Umsetzung des von der Autorengruppe um Delors entworfenen gesellschaftlichen Leitbild beitragen, “by (...) opening their doors to adults who wish either to resume their studies or to adapt and develop their knowledge or to satisfy their taste for learning in all areas of cultural life” (UNESCO 1996: 25). Weiter wird zum Hochschulbereich folgendes ausgeführt:

Each university should become an ‘open’ university, offering possibilities for distance learning and learning at various points in time. Experience in distance learning has shown that, for people studying at the higher education level, a judicious mix of media, correspondence courses, computer communications and personal contact can broaden the options on offer at relatively

low costs. These should include both vocational training and personal development courses. (UNESCO 1996: 134)

It is therefore important to make it possible for acquired skills, especially those acquired in the course of people's working lives, to be recognized not only in the workplace but also within the formal education system, including universities. (UNESCO 1996: 138)

Auch durch die erneut maßgeblich von inter- bzw. supranationalen Organisationen getragenen Diskussionen über lebenslanges Lernen der 1990er Jahre wurde – wie bereits für die 1970er festgehalten – kein Bildungssystem fundamental im Sinne der vorgestellten Konzepte umgestaltet. Allerdings sind in diesem Zusammenhang in einigen Ländern wie Großbritannien, Irland, Schweden, Dänemark, den USA und den Niederlanden Maßnahmen und Initiativen entstanden, die die Ziele einer Ausweitung der Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung und einer Flexibilisierung der Studienorganisation verfolgten (z.B. Osborne 2003; Davies 2003; Schuetze 2005).

### **4.3 Lebenslanges Lernen als Zielsetzung des Bologna-Prozesses**

Lebenslanges Lernens stellt auch eine der Zielsetzungen des *Bologna-Prozesses* dar, in dessen Rahmen sich seit 1999 mehr als 40 europäische Regierungen dazu bekannt haben, durch die Koordinierung ihrer Bildungspolitik einen einheitlichen europäischen Hochschulraum schaffen zu wollen. Einige Beobachterinnen und Beobachter sehen in dieser intergouvernementalen Initiative eine bewusste Gegenbewegung zu den zunehmenden Aktivitäten der Europäischen Kommission im Bereich der Hochschulpolitik (Teichler 2010). Andere betonen die große thematische Kontinuität zwischen den von den europäischen Bildungsministerinnen und -ministern definierten Zielen und früheren Themenschwerpunkten sowie die Fortschreibung der bereits zuvor bestehenden „polyzentrische(n) Konstellation der hochschulpolitischen Akteure“ (Walter 2007: 31). Und wieder andere weisen auf die aktive Rolle der Europäischen Kommission bei der Ausgestaltung des Bologna-Prozesses hin, durch die sich „die EU als Institution inzwischen große hochschulpolitische Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten sozusagen ‚durch die Hintertür‘ erarbeitet“ habe (Becker/Primova 2009: 23; vgl. ausführlich Teil II).

Unabhängig davon, welche Rolle der Europäischen Kommission ganz konkret zukommt, spätestens seit der Aufnahme der EU als Vollmitglied des Bologna-Prozesses im Jahr 2003 ist ihre aktive Beteiligung an den Aktivitäten zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums nicht zu übersehen. Neben den *klassischen* Themen der europäischen Hochschulpolitik wie Fragen der Mobilität, der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit sowie der Ausgestaltung der Studienstrukturen ist auch die Förderung des lebenslangen Lernens seit 2001 ein wichtiges Anliegen der europäischen Bildungsministerinnen und -minister, dessen Bedeutung seither auf mehreren Konferenzen bestätigt wurde und bei der Konferenz im belgischen Leuven im Jahr 2009 sogar zu den prioritär behandelten Themen gehörte. Im Zentrum stehen hierbei Aspekte wie die Gestaltung von nicht-traditionellen Hochschulzugangswegen und Anrechnungsverfahren im Sinne einer höheren Durchlässigkeit der Bildungssysteme, die



flexible Gestaltung der Studienstrukturen sowie die Ausweitung der Beteiligungschancen von unterrepräsentierten Personengruppen (Spexard 2015; Jakobi/Rusconi 2008; vgl. ausführlich Teil III). Der im Rahmen des Bologna-Prozesses verfolgte Ansatz zur Förderung des lebenslangen Lernens steht somit in der diskursiven Tradition europäischer und internationaler Konzepte und Diskussionen, die sich bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen lassen.

Bei der letzten Bologna-Folgekonferenz, die im Mai 2015 im armenischen Jerewan stattgefunden hat, haben die europäischen Bildungsministerinnen und -minister erneut die hohe Relevanz des lebenslangen Lernens, insbesondere hinsichtlich einer Erweiterung der Beteiligungschancen für bislang unterrepräsentierte Personengruppen, einer Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen sowie einer Erweiterung der Anrechnungsmöglichkeiten betont (Europäische Bildungsministerinnen und -minister 2015). Die europäischen Hochschulreformen haben im Bereich des lebenslangen Lernens – im Unterschied beispielsweise zur Studienstrukturreform oder zur Ausgestaltung der Rahmenbedingungen studentischer Mobilität – bisher allerdings kaum zu greifbaren Resultaten geführt, wie verschiedene Bestandsaufnahmen gezeigt haben. Zwar wird das lebenslange Lernen in den meisten am Bologna-Prozess teilnehmenden Ländern als grundsätzliche Aufgabe der Hochschulen verstanden und hat sich nach eigenen Angaben auch die Mehrzahl der europäischen Hochschulen eine *Strategie für lebenslanges Lernen* gegeben. Nur in der deutlichen Minderheit der Länder sind allerdings konkrete Ansätze zur Förderung bestimmter Personengruppen wie Studieninteressierten mit einem beruflichen Bildungshintergrund oder einem nicht-akademischen Elternhaus zu beobachten. Auch gibt nur eine Minderheit der Hochschulen an, zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote für *Lifelong Learners* vorzuhalten (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA 2015, 2014; Sursock 2015; vgl. ausführlich Teil XIII und Teil XV).

Nicht-traditionelle Zugangswege und Anrechnungsverfahren sind mittlerweile in vielen Ländern implementiert, bei der Umsetzung kommt den Hochschulen aber zumeist ein großer Ermessensspielraum zu. Dies gilt häufig auch für die Entscheidung, ob die entsprechenden Zulassungs- und Anrechnungsverfahren überhaupt Anwendung finden. Hierin dürfte ein Grund dafür liegen, dass in den meisten Ländern auch weiterhin nur ein geringer Anteil der Studierenden über einen nicht-traditionellen Weg an die Hochschulen kommt und die Anrechnung von Kompetenzen auf Studienleistungen europaweit nach wie vor nicht sehr weit verbreitet ist. Der Anteil Studierender, die über einen alternativen Zugangsweg zum Studium zugelassen wurden, lag im Studienjahr 2013/2014 zumeist deutlich unterhalb von fünf Prozent (EACEA 2015: 127). Hinsichtlich einer Flexibilisierung der Studienorganisation setzen die am Bologna-Prozess beteiligten Staaten häufig auf die Möglichkeit zum Teilzeitstudium und zum (oft online-basierten) Fernstudium. Auch hier liegt die konkrete Ausgestaltung allerdings weitgehend in der Zuständigkeit der Hochschulen, was große Unterschiede nach sich zieht – sowohl zwischen den verschiedenen Ländern als auch auf der Ebene der Hochschulen (EACEA 2014; Spexard 2015). In der Praxis scheint das Teilzeitstudium nicht besonders weit verbreitet zu sein. Die Anteilswerte der Studierenden, die in diesem Format

eingeschrieben sind, lagen im Studienjahr 2013/2014 in der deutlichen Mehrzahl der am Bologna-Prozess teilnehmenden Staaten bei deutlich unter 20 Prozent (EACEA 2015: 159).

Im Rahmen der *Jerewan-Konferenz* im Jahr 2015 präsentierte eine internationale Arbeitsgruppe zur sozialen Dimension und zum lebenslangen Lernen im europäischen Hochschulraum (*European Higher Education Area*, EHEA) ein dreiseitiges Strategiepapier, mit dessen Hilfe die auf europäischer Ebene gesetzten Ziele zur Förderung des lebenslangen Lernens auf nationalstaatlicher Ebene eine höhere Verbindlichkeit erhalten sollen. Unter der Überschrift *Widening Participation for Equity and Growth* wird von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe folgende Vorgehensweise empfohlen:

We agree that all member countries in the EHEA will develop a coherent set of policy measures to address participation in higher education which identify underrepresented groups in higher education and outline specific, measurable actions to improve access, participation and completion for those groups, consistent with national approaches. An effective way of doing this is through national access plans or strategies, for which a set of European guidelines has been developed.

We will continue to engage in, encourage and promote the use of peer learning on the social dimension and aim to further develop the work initiated in this area with a view to assist EHEA members in elaborating their national plans or strategies for widening participation or reviewing and monitoring the effectiveness of their implementation.

We support evolving data collection on the social dimension making optimal use of existing data resources across the EHEA to be established with sufficient consistency to enable Eurostat, Eurydice and Eurostudent to monitor progress in the implementation of the Bologna Process objectives in this area.

We will encourage higher education institutions to continue to develop and expand lifelong learning opportunities in consultation with employers and social partners and we will work towards the development of flexible and transparent progression routes into higher education and the introduction of clear mechanisms for the recognition of prior learning based on a learning-outcomes approach for qualifications and the implementation of qualifications frameworks.

We will improve opportunities for flexible learning by encouraging diversification of the way in which learning content is delivered, for instance by adopting studentcentred approaches to teaching and learning, by expanding part-time provision, by developing credit-based traineeships, by modularising programmes and distance learning through the use of ICT and by developing quality-assured open educational resources. (BFUG WG SD-LLL 2015: 1f.)

Die anlässlich der Jerewan-Konferenz formulierten Vorschläge lesen sich wie eine Zusammenfassung der Anregungen und Praxisbeispiele, die in der internationalen Reformdiskussion bereits seit den 1970er Jahren in Positionspapieren und umfangreichen Studien vorgebracht und vorgestellt wurden – und auch in zahlreichen Modellprojekten erprobt worden sind. Der Vorschlag der Arbeitsgruppe zum Monitoring des Umsetzungsprozesses ist ebenfalls seit Langem bekannt, entspricht er doch weitgehend der OMK, die bereits Ende der 1990er Jahre im EU-Kontext eingeführt wurde. Ein Unterschied zur Diskussion der zurückliegenden rund fünf Jahrzehnte ist allerdings darin zu sehen, dass hier die teilnehmenden Staaten nicht mehr zur Umsetzung konkreter Maßnahmen im Sinne des lebenslangen Lernens

und der Lerngesellschaft aufgefordert werden, sondern diese vielmehr in den nächsten Jahren Konzepte entwickeln sollen, wie sie diese Ziele mittelfristig umsetzen wollen.

#### **4.4 Lebenslanges Lernen als politikfeldübergreifendes Reformprogramm**

Lebenslanges Lernen ist – wie zuvor gezeigt wurde – bereits seit vielen Jahren ein wichtiges Thema der internationalen bildungspolitischen Diskussion, die von Beginn an auch das Hochschulwesen eingeschlossen hat. Bei der Entwicklung und Verbreitung von Reformkonzepten im Sinne des lebenslangen Lernens haben internationale Organisationen kontinuierlich eine aktive Rolle gespielt. Damit verbunden war und ist von Beginn an der Anspruch einer Veränderung der institutionellen Ausgestaltung der Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernens. Entsprechende institutionelle Wandlungsprozesse sind aber im Ländervergleich in deutlich unterschiedlicher Weise zu beobachten. Insbesondere Deutschland gilt traditionell als Land mit geringen Aktivitäten hinsichtlich einer Umsetzung der Ziele der internationalen Reformdiskussion (z.B. Wolter 2015, 2012). In diesem Abschnitt wird verdeutlicht, vor welchen besonderen Herausforderungen Akteure stehen, die ein politikfeldübergreifendes Reformprogramm durchsetzen wollen, wie dies bei den Konzepten des lebenslangen Lernens der Fall ist. Aus dieser Perspektive, die an den theoretischen Ansatz des Historischen Institutionalismus anschließt, können auch die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen für einen angestrebten institutionellen Wandel im Bildungswesen im Rahmen einer differenzierten Analyse berücksichtigt werden.

Die ambitionierten Ansätze für eine sehr weitgehende Reform der nationalstaatlichen Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft sind in den 1970er Jahren trotz zahlreicher – und durchaus auch konkreter – Umsetzungsvorschläge, die vor allem von UNESCO und OECD vorgebracht wurden, insgesamt nur auf wenig Resonanz gestoßen. Eine wichtige Ursache hierfür wird zum einen darin gesehen, dass die beteiligten internationalen Organisationen, vor allem UNESCO und OECD, aber auch der Europarat und die EG, zwar über eine zentrale Stellung im Diskurs über das lebenslange Lernen verfügten, aber kaum über Möglichkeiten, die Umsetzung der politischen Zielsetzungen in den einzelnen Staaten zu beeinflussen. Insbesondere die UNESCO galt – und gilt – mehr als Diskussions- und Reflexionsforum für politische Reformansätze denn als Impulsgeberin für konkrete Reformmaßnahmen (vgl. Field 2001; Osborne 2003; Davies 2003; Schuetze 2006).

Hinzu kommt, dass die Implementation der entsprechenden Ansätze auf der nationalstaatlichen Ebene keinen rein technischen Prozess darstellt, sondern eine Interpretation und Übersetzung in den jeweiligen landesspezifischen kulturellen und politischen Kontext voraussetzt. Zudem trifft die Implementation in den verschiedenen Ländern auf je spezifische Ausgangssituationen und hängt stark von den Prioritäten der jeweils relevanten politischen Akteure ab. Dabei ist bereits das Begriffsverständnis des lebenslangen Lernens häufig ganz unterschiedlich, vor allem aufgrund unterschiedlicher Ausprägungen und Traditionen der (Aus-)Bildungssysteme, die wiederum maßgeblich vom jeweiligen Wohlfahrtsstaatsmodell und dem Modus der Arbeitsmarktregulierung geprägt sowie von Faktoren wie der Arbeits-

losenquote, der Einkommensverteilung oder der Produktivitätsentwicklung beeinflusst werden. Aber auch die begriffliche Offenheit des lebenslangen Lernens kann unter Umständen die Gefahr bergen, dass bestimmte Interessengruppen (z.B. aus der Erwachsenenbildung oder der beruflichen Bildung) versuchen, dieses Konzept maßgeblich in ihrem Sinne zu interpretieren und somit ihre spezifischen Interessen zu erreichen (vgl. Field 2001; Schuetze 2006; Green 2006).

Die politische Implementation von bildungspolitischen Reformansätzen, die an die Idee des lebenslangen Lernens anknüpfen, wird dadurch weiter erschwert, dass dies aufgrund der Vielschichtigkeit der vorgeschlagenen Konzepte letztlich nur als ressortübergreifende Querschnittsaufgabe der nationalstaatlichen Entscheidungsorgane erfolgen kann. Beispielsweise kann eine Ausgestaltung des Arbeitsplatzes und weiterer sozialer Kontexte als Lernorte, die Gewährleistung einer guten Vereinbarkeit mit beruflichen, familiären und weiteren Verpflichtungen oder die soziale Absicherung erwachsener Studieninteressierter nicht durch die Akteure des Politikfeldes Bildungspolitik allein erfolgen. Vielmehr sind zahlreiche weitere Politikfelder mit jeweils weiteren politischen Akteuren betroffen, unter anderem die Bereiche Arbeit, Wirtschaft, Integration, Familie und Soziales sowie nicht zuletzt Haushalt und Finanzen (Schuetze/Casey 2006; Field 2000). Auch die Voraussetzung einer aktiven Beteiligung der einzelnen Bürgerinnen und Bürger als potenzielle (oder bereits aktive) *Lifelong Learners* darf in ihrer Bedeutung keinesfalls unterschätzt werden. Es ist keineswegs einfach, die einzelnen Individuen – sowie unterstützend relevante zivilgesellschaftliche Akteure – über unverbindliche rhetorische Bekenntnisse oder konkrete Einzelmaßnahmen hinaus dauerhaft für eine Politik des lebenslangen Lernens zu gewinnen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die formulierten Ansätze häufig wenig konkret sind, was das Risiko mit sich bringt, dass die Konzepte in der Bevölkerung als inhaltsleere Worthülsen wahrgenommen werden könnten (Field 2012).

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten trifft das lebenslange Lernen seit den 1990er zunehmend auf Unterstützung, sowohl seitens der Politik als auch von Akteuren aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft und ist heute – im Unterschied zu früheren Jahrzehnten – als “a broad political consensus” zu betrachten (Field 2001: 3). Ein Grund hierfür wird in einem tiefgreifenden ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel gesehen, der auch von Kritikerinnen und Kritikern der aktuellen Interpretationen des lebenslangen Lernens nicht bestritten wird (z.B. Alheit/Dausien 2002). Hierzu gehören neben der vor allem in den Industrieländern zu beobachtenden zunehmenden Alterung der Gesellschaft infolge der demografischen Entwicklung und einer globalen Veränderung der Wirtschaftsstruktur, die auch andere Qualifikationsanforderungen mit sich bringt, soziale und kulturelle Veränderungen wie eine stärkere Individualisierung oder die Betonung von kultureller Pluralität und einer Diversität der Lebensstile. An ein Verständnis dieser Veränderungsprozesse als tiefgreifende gesellschaftliche Herausforderungen ist das seit den 1990er Jahren vorherrschende Verständnis des lebenslangen Lernens anschlussfähig, in dem der mögliche Beitrag des lebenslangen Lernens bei der Gestaltung von Wandlungsprozessen betont wird – sowohl hinsichtlich ökonomischer und sozialer als auch hinsichtlich technologischer und wissenschaftlicher

Aspekte (Field 2000; Green 2002). Die breite Zustimmung zu Ansätzen des lebenslangen Lernens, die in zahlreichen Staaten weltweit seit einiger Zeit vor allem im bildungspolitischen Kontext festzustellen ist, kann also auch mit einem veränderten politischen Kontext erklärt werden, in dem das lebenslange Lernen immer weniger als Beitrag zur individuellen Emanzipation und zur Herstellung von Chancengleichheit, sondern vielmehr als Strategie zur Modernisierung der (Aus-)Bildungssysteme mit dem Ziel einer Erhaltung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit im Kontext der Globalisierung verstanden wird (Field 2001). Es ist vor diesem Hintergrund kaum überraschend, dass im Rahmen der Diskussion um lebenslanges Lernen zunehmend auch die ökonomischen Chancen betont werden, die sich aus einer Kombination der Ziele von *Increasing Participation* und *Widening Participation* im Hochschulbereich ergeben können (z.B. Osborne 2003). Trotz dieser weitgehenden Übereinstimmungen im politischen Diskursraum sind in vielen Ländern auch weiterhin allenfalls inkrementelle Reformansätze im Sinne des lebenslangen Lernens zu verzeichnen. Hier wirken sich also ganz offensichtlich nicht nur die Herausforderungen, die aus einer politikfeldübergreifenden Reformagenda resultieren, als hemmende Faktoren aus, sondern – in Übereinstimmung mit den Annahmen des Historischen Institutionalismus auch die Einflussnahme von relevanten Akteuren auf den Entscheidungs- und Umsetzungsebenen unterhalb der Ebene des Nationalstaates (vgl. ausführlich Teil II, Teil XI und Teil XII)

#### **4.5 Bedeutung der internationalen Reformdiskussion für die vorliegende Untersuchung**

Durch die ausführliche Darstellung der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen konnte gezeigt werden, dass mit UNESCO, OECD und EU gleich drei internationale Organisationen über den Zeitraum von rund fünf Jahrzehnten immer wieder versucht haben, durch Studien, Empfehlungen, Konferenzen, Beschlüsse und weitere Initiativen bildungspolitische Reformen anzustoßen, die insbesondere auf eine Ausweitung von Beteiligungschancen und eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung abzielen. Dies gilt sowohl für die weltweiten Bildungssysteme insgesamt als auch für konkrete Teilaspekte wie die Ausgestaltung des Hochschulzugangs und der Studienorganisation. Sowohl Staaten als auch Hochschulen waren also über einen langen Zeitraum fast kontinuierlich mit der Aufforderung konfrontiert, Reformkonzepte im Sinne des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft sowie zur Förderung nicht-traditioneller Studierender in konkrete bildungs- und hochschulpolitische Maßnahmen und Initiativen umzusetzen. Im Vergleich zum massiven Engagement der beteiligten Organisationen ist die erzielte Resonanz insbesondere in Deutschland, aber durchaus auch in einigen anderen Staaten, als ausgesprochen gering zu beschreiben. Dieser Befund steht in einem deutlichen Widerspruch zu theoretischen Annahmen zum institutionellen Wandel auf nationalstaatlicher Ebene, die im Ansatz des (soziologischen) Neoinstitutionalismus formuliert werden. Zu den wichtigsten Ursachen hierfür zählen in Deutschland neben den bestehenden akademischen Traditionen, der institutionellen Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung sicher auch das

differenzierte und selektive Schulsystem. Eine zentrale Bedeutung kommt in diesem Kontext sicher auch der politische Steuerungsmodus im Bereich des Hochschulwesens zu, der den Akteuren und Organisationen unterhalb der nationalstaatlichen Ebene, vor allem den Ländern und den Hochschulen selbst, einen großen Handlungsspielraum einräumt. Hinzu kommt außerdem die herausgehobene Stellung der Hochschullehrerinnen und -lehrer in der Binnenstruktur der Hochschulen – sowohl hinsichtlich formeller Beteiligungsrechte als auch informeller Einflussmöglichkeiten. Die anhaltende bildungspolitische Diskussion um Ansätze zur Förderung des lebenslangen Lernens und der Befund einer allenfalls geringfügigen Umsetzung der seit den späten 1960er Jahren unterbreiteten Reformvorschläge in Deutschland bilden zugleich die Hintergrundfolie für die vorliegende Untersuchung zu den Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion im deutschen Hochschulwesen, die ausführlich im folgenden Abschnitt (Abschnitt 5) vorgestellt wird. Die von UNESCO, OECD und EU vorgeschlagenen Reformelemente bilden dabei einen analytischen Maßstab zur Bewertung des hinsichtlich des lebenslangen Lernens erreichten Standes an den Hochschulen in Deutschland.

## **5 Differenzierte Analyse des Untersuchungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven**

Die vorliegende Untersuchung zum institutionellen Wandel des deutschen Hochschulwesens im Kontext der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen ist angelegt als *Case Study* bzw. *Fallstudie* (Gerring 2004, 2007; Ragin 2015). Dabei besteht die Untersuchung aus mehreren Teilstudien, die sich jeweils auf unterschiedliche Facetten des übergreifenden Erkenntnisinteresses beziehen. Dieses Vorgehen folgt folgender Erkenntnis:

The logic of case-oriented research is fundamentally configurational. Different parts of each case are understood in relation to one another and in terms of the total picture or package that they form together. The organizing idea in such research is that the parts of a case may constitute a coherent whole – that they have an integrity and coherence considered together. (Ragin 2015: 188)

Die vorliegende Studie untersucht die Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen auf die institutionelle Ausgestaltung der deutschen Hochschullandschaft seit den 1970er Jahren. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Zeitraum seit dem Beginn des Bologna-Prozesses im Jahr 1999.

Übergreifende Motive der internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen sind – wie zuvor ausführlich dargestellt wurde – insbesondere die Sicherung und Ausweitung von Beteiligungschancen sowie die Förderung der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Teilsystemen des Bildungswesens. Diese sind keineswegs ausschließlich mit egalitätsorientierten Zielsetzungen wie der Ausweitung der Chancengleichheit verbunden. Hinzu kommt vielmehr ein ganzes Bündel gesellschaftlicher und ökonomischer Interessenlagen, das in verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich zusammengesetzt ist. Hierzu gehören das Ziel

einer Sicherung des Fachkräftebedarfs im Sinne einer Strategie der Humankapitalbildung, aber auch die Ziele einer strukturellen Verankerung des Gedankens der Selbstentfaltung durch die Teilnahme an Bildungsprozessen oder der Implementation eines in erster Linie flexiblen Bildungssystems, das den organisatorischen Anforderungen moderner Gesellschaften gerecht wird (Schuetze/Casey 2006).

Für den Hochschulbereich können aus der internationalen Reformdiskussion im Sinne eines mehrdimensionalen Verständnisses des Begriffs des lebenslangen Lernens folgende vier Dimensionen von Durchlässigkeit abgeleitet werden (vgl. Wolter u.a. 2014a; Slowey/Schuetze 2012):

1. eine höhere *soziale Durchlässigkeit* im Sinne einer Ausweitung der Beteiligungschancen von bislang unterrepräsentierten Gruppen an hochschulischer Bildung,
2. eine höhere *institutionelle Durchlässigkeit*, die sich vor allem in erweiterten Zugangsmöglichkeiten für nicht-traditionelle Studierende, insbesondere jene mit beruflicher Vorbildung, ausdrückt,
3. eine flankierende *curriculare* bzw. *didaktische Ebene*, d.h. einer größeren Öffnung der Hochschulen für die Anforderungen der Arbeitswelt, sowie
4. eine ebenfalls flankierende *organisatorische* bzw. *operative Ebene*, die insbesondere eine Flexibilisierung von Studienorganisation und Studienformaten umfasst und somit besonders relevant für Studieninteressierte mit beruflichen und/oder persönlichen Verpflichtungen ist.

Diese vier Elemente von Durchlässigkeit – in einem strukturellen bzw. institutionellen Verständnis –, die sich immer wieder auch in den internationalen Dokumenten finden, die über viele Jahre im Rahmen der Diskussion um lebenslanges Lernen entstanden sind, stellen einen guten Maßstab für die Untersuchung der Frage dar, inwieweit sich die internationalen Reformvorschläge in hochschulpolitischen Maßnahmen und Initiativen in Deutschland niedergeschlagen haben. Mit dieser übergreifenden Fragestellung beschäftigen sich insgesamt 14 Teilstudien, in denen jeweils unterschiedliche Aspekte der vier Dimensionen von Durchlässigkeit beleuchtet werden. Die Teilstudien sind teilweise in einem international bzw. regional (auf der Ebene der deutschen Bundesländer) vergleichenden Design angelegt und analysieren jeweils relevante Aspekte – wie die Entwicklung der Beteiligungschancen bestimmter Personengruppen an hochschulischer Bildung im Zeitverlauf oder die Wirkungen politischer Maßnahmen und Initiativen auf das bestehende institutionelle Setting und die damit verbundenen Figurationen – vertiefend. Auf diese Weise sollen unterschiedliche Aspekte der übergreifenden Fragestellung vertiefend betrachtet werden, um in der Zusammenschau ein möglichst differenziertes und zugleich möglichst umfassendes Bild vom Untersuchungsgegenstand entwerfen zu können. Dies entspricht weitgehend der Forschungsstrategie der *Qualitativen Heuristik*, die sich vor allem durch die Offenheit sowohl der Untersuchungsperson als auch des Untersuchungsgegenstandes sowie eine möglichst weitgehende Variation der Perspektiven während des Forschungsprozesses auszeichnet (Kleining 2010, 1994). Hierbei gilt:

Das Objekt kann sich im Forschungsprozeß thematisch verändern. Ein zunächst gewähltes Thema kann auch einfach verschwinden und an seiner Stelle kann ein anderes erscheinen. Oder die Breite und Weite seiner Bezüge verändern sich. Es kann sich als Teilproblem eines viel umfassenderen Zusammenhanges herausstellen, der die eigentliche Thematik darstellt oder außer dem zunächst untersuchten auch eine Reihe von Teilproblemen umfassen, die bisher vielleicht noch nicht in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wurden. (Kleining 1994: 26)

## **5.1 Anlage der Teilstudien zur Umsetzung einer Politik des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland**

Die 14 Teilstudien, die zusammen eine Fallstudie zum Stand des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland vor dem Hintergrund der lang andauernden internationalen und europäischen Reformdiskussion zu diesem Themenfeld bilden, lassen sich zu drei grundlegenden Zugängen zusammenfassen: (1.) der Analyse des lebenslangen Lernens als Teilziel des Bologna-Prozesses, (2.) der Perspektive auf soziale Durchlässigkeit, die einen wichtigen Bestandteil der internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen darstellt, sowie (3.) der Fokussierung auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, wobei es sich bereits seit den 1970er Jahren um eines der zentralen Elemente in Konzepten zur Förderung des lebenslangen Lernens handelt.

### **5.1.1 Lebenslanges Lernen im Kontext des Bologna-Prozesses**

Mit dem lebenslangen Lernen als Teilziel des Bologna-Prozesses beschäftigen sich vier Teilstudien, von denen die erste (Teil II) die Frage behandelt, ob es sich bei der Studienstrukturreform, die in Deutschland seit den 1990er Jahren umgesetzt wurde, um die *Top Down*-Durchsetzung eines auf europäischer Ebene festgelegten Studienmodells handelt, oder ob die Reformen nicht vielmehr als Resultat einer spezifischen Akteurskonstellation im europäischen Mehrebenensystem zu betrachten sind. In der Studie wird für Deutschland eine Kontinuität der Diskussion um eine gestufte Studienstruktur aufgezeigt, die bis in die 1960er Jahre zurückreicht und in erster Linie vom Ziel der Studienzeitverkürzung geprägt gewesen ist. Bis in die 1990er Jahre blieben entsprechende konzeptionelle Überlegungen allerdings weitgehend folgenlos. Dies änderte sich erst mit der wachsenden Bedeutung des Ziels der Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland, das unter anderem an die seit den 1980er verstärkten Aktivitäten der EG zur Förderung der Mobilität von Studierenden als Beitrag zur Realisierung der Arbeitnehmerfreizügigkeit anknüpfte. Der 1999 gestartete Bologna-Prozess, der auch von der Bundesregierung maßgeblich initiiert wurde, erlaubte in Deutschland eine Verbindung unterschiedlicher Diskussionsstränge, insbesondere denen der Einführung einer gestuften Studienstruktur und der internationalen Mobilität, die zugleich als Legitimationsmuster zur Umsetzung von weitgehenden Reformvorschlägen dienten. Für die übergreifende Fallstudie sind die Ergebnisse der Teilstudie vor allem deshalb interessant, weil sie bestehende Grenzen bei der Durchsetzung politischer Programme aufzeigen, die sowohl



an der Schwelle von der europäischen auf die nationalstaatliche Ebene als auch auf den verschiedenen Ebenen des deutschen Bildungsföderalismus zu beobachten sind.

Die zweite Teilstudie zu diesem Themenfeld (Teil III) betrachtet die Förderung des lebenslangen Lernens als Teilziel des Bologna-Prozesses vertiefend. Seit der Prager Konferenz im Jahr 2001 ist das lebenslange Lernen expliziter Bestandteil der europäischen Reformagenda. Die Ausgestaltung blieb zunächst recht vage, dies änderte sich aber schrittweise in den folgenden Jahren. So wurden beispielsweise im Bergen-Kommuniqué von 2005 Qualifikationsrahmen und Anrechnungsverfahren als Instrumente genannt, die dazu geeignet sein könnten, die Idee des lebenslangen Lernens im Hochschulwesen zu verankern –auch hinsichtlich des Hochschulzugangs. Im Leuven-Kommuniqué von 2009 wurde der mögliche Beitrag von flexiblen Lernwegen (z.B. Teilzeitstudienmöglichkeiten und berufsbegleitende Studienangebote) betont, um die Beteiligungschancen von im Hochschulbereich bisher unterrepräsentierten Personengruppen unter dem Leitmotiv des lebenslangen Lernens auszuweiten. Hier zeigt sich auch eine – allerdings unspezifische – Verbindung zur sozialen Dimension, einem weiteren Themenbereich des Bologna-Prozesses. Die Teilstudie stellt vor diesem Hintergrund eine Bestandsaufnahme zum Stand des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland dar. Sie nimmt dabei eine international vergleichende Perspektive ein und betrachtet vor allem den erreichten Stand bei der Anrechnung von Kompetenzen, nicht-traditionellen Hochschulzugangswegen und flexiblen Studienformaten. Zugleich bietet sie eine Übersicht über das Verständnis des lebenslangen Lernens im Kontext des Bologna-Prozesses, die auch eine mögliche Grundlage für Ansätze des Monitorings und des Benchmarkings darstellt. Insgesamt zeichnet sich in der Teilstudie für Deutschland ein unbefriedigendes Bild ab, indem der Befund, dass bei der Umsetzung der Ideen des lebenslangen Lernens deutlicher Nachholbedarf besteht, weitgehend bestätigt wird.

Im Rahmen der internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen wird unter anderem die große Bedeutung einer wechselseitigen Anschlussfähigkeit zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt betont. Unter anderem soll das Studium an die Erfahrungen von Berufstätigen und beruflich Qualifizierten anschlussfähig sein. Die dritte Teilstudie zum Themenfeld Bologna-Prozess (Teil IV) beleuchtet vor diesem Hintergrund den Stand der Praxisorientierung des Hochschulstudiums in Deutschland, um auf diese Weise zu einem besseren Verständnis einer wichtigen Kontextbedingung des internationalen Reformansatzes beizutragen. Eine Praxisorientierung wird aus Sicht von Absolventinnen und Absolventen aber vor allem an Universitäten, und hier insbesondere in Bachelorstudiengängen, nur in unzureichender Weise geboten. Dies liegt auch an der häufigen Praxis einer parallelen Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen, bei der kaum wechselseitige Bezüge hergestellt werden. Insgesamt zeigt die Teilstudie die an den Hochschulen in Deutschland bestehenden didaktisch-curricularen Herausforderungen auf, die eine Ausgestaltung von Angeboten des lebenslangen Lernens, die sich besonders an den Anforderungen nicht-traditioneller Zielgruppen ausrichtet, weiter erschwert.

Mit einer weiteren wichtigen Kontextbedingung des lebenslangen Lernens als Teilziel des Bologna-Prozesses, der sozialen Dimension von Hochschulbildung, beschäftigt sich die vierte

und letzte Teilstudie im ersten thematischen Feld (Teil V). Diese Untersuchung trägt insofern zum besseren Verständnis des erreichten Standes hinsichtlich einer Förderung des lebenslangen Lernens bei, als das übergreifende Ziel einer Ausweitung der Beteiligungsmöglichkeiten von unterrepräsentierten Personengruppen auch die soziale Dimension des europäischen Hochschulraums berührt. In der Teilstudie werden in Deutschland bestehende Unterschiede bei der Beteiligung nach sozialer Herkunft und Geschlecht betrachtet, die unter anderem auf die Gestaltung von Zugangsbedingungen, finanzielle Aspekte, eine fehlende Flexibilität des Studiums sowie eine in bestimmten gesellschaftlichen Milieus bestehende *habituelle Fremdheit* zurückgeführt werden können. Insgesamt erhärtet sich der Befund, dass die auch im Rahmen des Bologna-Prozesses angestrebte soziale Öffnung des Hochschulbereichs bislang nicht erreicht worden ist. Die mit Blick auf die soziale Dimension identifizierten Beteiligungshürden sind in ganz ähnlicher Weise auch für das Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens relevant, nicht nur für *Equity Groups*, sondern vielfach auch für berufstätige und beruflich qualifizierte Studien- bzw. Weiterbildungsinteressierte.

### **5.1.2 Institutionelle Ausgestaltung des Hochschulzugangs und Entwicklung der sozialen Durchlässigkeit – Deutschland im internationalen Vergleich**

Ein zweites Themenfeld, das ebenfalls durch vier Teilstudien näher beleuchtet wird, ist das der institutionellen Ausgestaltung des Hochschulzugangs sowie – eng damit verbunden – der Entwicklung der sozialen Durchlässigkeit. Dabei steht nicht der Bologna-Prozess im Vordergrund, vielmehr werden die Beteiligung an hochschulischer Bildung und die Ausgestaltung der Übergangsmöglichkeiten zwischen Schule und Hochschule in den Blick genommen.

In der ersten Teilstudie dieses Bereichs (Teil VI) wird zum einen das Abitur als mit Abstand häufigste Form der Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland näher analysiert. Dieser Aspekt ist auch übergreifend für die Umsetzung der Reformansätze, die an die Idee des lebenslangen Lernens anknüpfen, von Relevanz, weil das Abitur die institutionelle Ausgestaltung der Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulstudium maßgeblich prägt. Auch die *alternativen Zugangswege* werden entweder auf das Abitur bezogen oder davon abgegrenzt. Zum anderen werden in dieser Teilstudie Unterschiede bei der Beteiligung an Hochschulbildung nach verschiedenen soziobiografischen Merkmalen und Aspekten der schulischen Bildungsbiografie näher betrachtet. Die Ergebnisse der empirischen Studierendenforschung, die in dieser Untersuchung vorgestellt werden, verdeutlichen, dass weibliche Studienberechtigte und solche mit einer nicht-akademischen Bildungsherkunft in relevantem Maße seltener ein Studium aufnehmen als männliche Studienberechtigte und Personen aus einem akademischen Elternhaus. Gleiches gilt für die Absolventinnen und Absolventen beruflich orientierter Schulen gegenüber denen von allgemeinbildenden Schulen. Die vertiefende Betrachtung verdeutlicht noch einmal die klare Dominanz des Abiturs als Standardmodell des Hochschulzugangs, sowohl für die institutionelle Ausgestaltung der verschiedenen Varianten an Studienberechtigungen als auch für die Einlösung der Studienberechtigung und die Realisierung des Übergangs in ein Hochschulstudium. Die weitgehende Ausrichtung der Hochschulen bei

Studienorganisation, Curricula und Didaktik auf Abiturientinnen und Abiturienten wird aber der bestehenden Heterogenität potenzieller Studieninteressierter nicht gerecht, vielmehr werden dadurch zumindest tendenziell die bestehenden Selektionsmuster bei der Beteiligung an Hochschulbildung weiter verstärkt, was einen klaren Widerspruch zu den Flexibilitätsanforderungen darstellt, die aus dem Konzept des lebenslangen Lernens resultieren (vgl. Bülow-Schramm 2014, 2015).

Die zweite Teilstudie in diesem Themenfeld (Teil VII) weitet die Perspektive auf 15 westeuropäische Staaten. Für diese wird jeweils die institutionelle Ausgestaltung von Hochschulzugang und Studienzulassung vertiefend untersucht. Die Analyse zeigt fünf unterschiedliche Typen von Übergangsmustern auf, die den beiden Grundtypen des *Berechtigungsmodells* und des *Prüfungsmodells* zuordnen lassen (vgl. Abschnitt 2.1.3). Als übergreifender Befund dieser Teilstudie lässt sich festhalten, dass der Modus von Hochschulzugang und -zulassung allein die Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung nur in vergleichsweise geringem Maße beeinflusst. Wichtiger scheinen vielmehr zentrale Rahmenbedingungen wie die Ressourcenausstattung des Hochschulwesens, die institutionelle Ausgestaltung des Schulsystems oder das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung – vor allem auf der Ebene der höheren Sekundarschule – zu sein.

Die beiden weiteren Beiträge, die sich mit der Ausgestaltung des institutionellen sowie des realisierten Übergangs zur Hochschule beschäftigen, analysieren aus einer international vergleichenden Perspektive die Entwicklung der Studierendenzahlen im Zeitverlauf. Übergreifendes Ziel ist dabei die Überprüfung der These einer weltweiten Expansion des Hochschulzugangs in Richtung auf *universelle Zugangsmöglichkeiten*, wie sie beispielsweise von Vertreterinnen und Vertretern des Ansatzes des (soziologischen) Neoinstitutionalismus vertreten werden. Für die Untersuchung der Umsetzung des Reformansatzes des lebenslangen Lernens sind die beiden Teilstudien insoweit von Interesse als die Steigerung der Studienanfängerquoten (Increasing Participation) seit den 1990er Jahren in den europäischen Ansätzen zur Förderung des lebenslangen Lernens als wichtige Kontextbedingung für eine Ausweitung der Beteiligungschancen von bislang an den Hochschulen unterrepräsentierten Personengruppen (Widening Participation) betrachtet wird.

Vor diesem Hintergrund wird in der ersten der beiden Teilstudien (Teil VIII) untersucht, wie sich die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich in 15 westeuropäischen Staaten über den Zeitraum von fünf Jahrzehnten entwickelt hat. Hierzu wurden statistische Daten von UNESCO und OECD sowie des Statistischen Bundesamtes ausgewertet. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass sich die Expansion des Hochschulwesens in Deutschland langsamer und insgesamt schwächer vollzogen hat, als dies in anderen Ländern der Fall gewesen ist. Eine Ursache hierfür ist sicher der hohe Einfluss der Ausgestaltung des Schulsystems für die Beteiligung an hochschulischer Bildung. In der zweiten hier betrachteten Teilstudien (Teil IX), die zugleich die vierte und letzte Untersuchung des zweiten Themenfeldes ist, wird zum einen der Einfluss der Struktur des Schulwesens und des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung bestätigt. Zum anderen wird mit den in einem Hochschulsystem jeweils vorherrschenden *akademischen Traditionen* ein weiterer Einflussfaktor auf die Realisierung

von Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung identifiziert. Für Deutschland wird als Ergebnis der Analyse festgehalten, dass der Primat der Idee der *Forschungsuniversität* und eines in erster Linie fachwissenschaftlich orientierten Studiums mit einer im Ländervergleich geringeren Studienanfängerquote einhergeht. Mit der demgegenüber vor allem an den Universitäten geringen Praxisorientierung korrespondiert außerdem ein geringer Anteilswert bei beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Studienberechtigung.

Die beiden Teilstudien zur Entwicklung der Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung zeigen auf Basis der differenzierten und vertiefenden Betrachtung der Entwicklung der Studierendenzahlen in 15 international stark integrierten westlichen Industrieländern mit einem hohen Ausbaustand des Sekundarschulwesens schließlich, dass die Erklärungskraft des World Polity-Ansatzes für Fragen der Bildungsexpansion zumindest für einen relevanten Teil der analysierten Fälle als begrenzt betrachtet werden muss.

### **5.1.3 Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Aktuelle Entwicklungen in Deutschland**

Den dritten und letzten Themenschwerpunkt der übergreifenden Untersuchung bilden sechs Teilstudien, die aus verschiedenen Perspektiven die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland analysieren. Die erste Teilstudie (Teil X) bietet einen Überblick zu den verschiedenen Schnittstellen zwischen den beiden Bildungsbereichen im Sinne einer Bestandsaufnahme: Im Wintersemester 2011/2012 hatte ein gutes Fünftel (22 Prozent) der Studierenden vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert, an den Universitäten war es etwa ein Zehntel (11 Prozent), an den Fachhochschulen zwei Fünftel (40 Prozent). Diese Anteilswerte sind seit Jahren rückläufig (vgl. Abschnitt 4.1). Ein relevanter Teil beruflich qualifizierter Studieninteressierter wählt dabei ein Studienfach, das fachlich an den erlernten Beruf anschließt. Studierende mit einer beruflichen Vorbildung können ihre Studienberechtigung sowohl auf dem Ersten, als auch auf dem Zweiten und Dritten Bildungsweg erworben haben. Dabei entfiel 2012 auf den Zweiten Bildungsweg ein Anteil von 3,9 Prozent aller Studierenden im ersten Semester, beim Dritten Bildungsweg waren es 2,6 Prozent. Über Studierende, die auf dem Zweiten Bildungsweg an die Hochschulen gekommen sind, liegen im Unterschied zu früheren Zeiträumen aktuell kaum weitergehende Befunde vor (vgl. Freitag 2012). Etwas besser ist die Befundlage beim Dritten Bildungsweg, aber auch hier sind noch viele Fragen unbeantwortet. Studierende des Dritten Bildungswegs sind tendenziell älter als die Studierenden insgesamt, der Anteil männlicher Studierender ist bei den Absolventinnen und Absolventen dieses Bildungswegs größer. Auch studieren sie den Daten der amtlichen Statistik zufolge häufiger ein Fach aus den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften als die Studierenden insgesamt und seltener eines aus dem Bereich Mathematik, Informatik, Natur- und Technikwissenschaften (MINT). Eine weitere Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist die Teilnahme an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung, die grundsätzlich auch für Interessierte ohne Hochschulzugangsberechtigung möglich ist. Auswertungen des *Adult Education Survey* zeigen allerdings, dass an entsprechenden

Veranstaltungen überwiegend jüngere Akademikerinnen und Akademiker teilnehmen und die Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen nur über einen ausgesprochen geringen Marktanteil verfügen.

Die zweite Teilstudie in diesem thematischen Feld (Teil XI) stellt eine detaillierte Bestandsaufnahme von traditionellen und alternativen Hochschulzugangswegen im Vergleich mit den bestehenden Regelungen in Österreich und der Schweiz dar, bei der auch Unterschiede zwischen den Bundesländern bzw. Kantonen sowie zwischen Universitäten und Fachhochschulen und verschiedene Varianten des Dritten Bildungswegs berücksichtigt werden. Der Vergleich der Situation in den (mehrheitlich) deutschsprachigen Ländern, die auch über eine vergleichsweise ähnliche Gesamtstruktur des Bildungswesens verfügen, soll den Blick für die spezifischen Eigenheiten des institutionellen Gefüges in Deutschland schärfen – insbesondere durch die Betrachtung von Unterschieden bei der Ausgestaltung konkreter Schnittstellen zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung. Grundlage der Ergebnisse sind zum einen Auswertungen der Studierendendaten der statistischen Ämter in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hinzu kommen zum anderen Analysen von hochschulspezifischen Zulassungsordnungen. Insgesamt zeigt sich in dieser Teilstudie die große Bedeutung einzelner Bundesländer bzw. Kantone, Hochschulen und Fakultäten bei der konkreten Ausgestaltung von Zugangs- und Zulassungsbedingungen von nicht-traditionellen Studierenden.

In der dritten Teilstudie zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung (Teil XII) erfolgt eine Verortung des Dritten Bildungswegs im institutionellen Gefüge des deutschen Bildungssystems, dessen institutionelle Wurzeln bis ins 18. Jahrhundert zurückreichen. Seither ist das Bildungswesen in Deutschland geprägt von einer weitgehenden institutionellen Trennung von beruflicher und höherer Allgemeinbildung sowie von der engen Kopplung des Hochschulzugangs an das Abitur. Eine Ausweitung alternativer Zugangsmöglichkeiten des Dritten Bildungswegs erfolgte bundesweit erst seit den 1990er Jahren, eine Absicherung dieser Entwicklungen wurde erst durch den KMK-Beschluss von 2009 vorgenommen. In der Untersuchung erfolgt eine Rekonstruktion der Entwicklung der verschiedenen Varianten des Dritten Bildungswegs im Zeitverlauf. Außerdem wird eine Analyse des Einflusses von Hochschullehrerinnen und -lehrern bei der konkreten Ausgestaltung alternativer Hochschulzugangswege durchgeführt, die sich in Anlehnung an Norbert Elias theoretisch als *Etablierten-Außenseiter-Beziehung* verstehen lässt. Diese wird ergänzt durch die Untersuchung des Einflusses verschiedener Studienformate – insbesondere von Fernstudienangeboten – auf Beteiligungschancen von beruflich qualifizierten bzw. berufstätigen Studieninteressierten, die auf den Daten einer Sonderauswertung der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes basiert.

Eine weitere Teilstudie (Teil XIII) beinhaltet die differenzierte Analyse von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten, die sich gezielt an nicht-traditionelle Studierende richten. Betrachtet werden zum einen die bestehenden Angebote an den Hochschulen in Deutschland, zum anderen die Bedeutung entsprechender Angebote aus Sicht von Studieninteressierten ohne schulische Studienberechtigung. Die Untersuchung stützt sich neben einer

Analyse der Internetauftritte von 101 Hochschulen auch auf Daten des *Nationalen Bildungspanels* (NEPS). Die NEPS-Auswertungen belegen einerseits die große Bedeutung, die den Aspekten Information, Beratung und Unterstützung aus Sicht von Studierenden ohne schulische Studienberechtigung zukommt, bilden teilweise aber auch eine bei diesen Studierenden bestehende Unzufriedenheit hinsichtlich der bestehenden Angebote ab. Außerdem werden beispielhaft aktuelle Entwicklungsaktivitäten in diesen Bereichen vorgestellt, die vor allem im Kontext bundesweiter Förderprogramme wie dem Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule* und der ANKOM-Initiative erfolgen bzw. erfolgt sind. Erweitert wird die Perspektive durch die Vorstellung von Beispielen aus Großbritannien und Kanada.

In der fünften Teilstudie, die dem Bereich Durchlässigkeit zugeordnet ist, (Teil XIV) wird eine Untersuchung von Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens in den 16 deutschen Bundesländern durchgeführt. Diese basiert in erster Linie auf einer qualitativen Inhaltsanalyse parlamentarischer Dokumente und weiterer Quellen aus den Jahren 2008 bis 2013. Die Studie zeigt deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Länderclustern hinsichtlich der Regulierung des Hochschulzugangs, der Anrechnung von Kompetenzen, der Gestaltung flexibler Studienformate und der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der Ausschreibung von unterstützenden Förderprogrammen auf. In den Ländern dominiert zumeist die Förderung eines der genannten Aspekte, eine umfassende Gesamtstrategie im Sinne der zugleich differenzierten und umfassenden internationalen Reformkonzepte ist erst in Ansätzen – und regional eng begrenzt – zu beobachten. Auch ist im Bereich des lebenslangen Lernens an Hochschulen ein vergleichsweise starkes Engagement des Bundes festzustellen – vor allem durch die Auflage von Förderinitiativen. Bei der Begründung der Aktivitäten der Länder kommt Fachkräfteprojektionen und der Diskussion um den demografischen Wandel eine deutlich größere Relevanz zu als dem Argument der Förderung der Chancengleichheit. Teilweise wird auch das Ziel einer *Aufwertung* der beruflichen Bildung angeführt.

Die sechste und letzte Teilstudie im Themenfeld Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland (Teil XV) fokussiert auf Ansätze zur Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse für Angebote des lebenslangen Lernens an Hochschulen. Die empirische Grundlage ist hier eine *Research Synthesis* von 30 Erhebungen aus 15 der insgesamt 26 Projekte der ersten Förderphase des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Untersucht werden vor allem die eingesetzten Methoden, die befragten Personengruppen sowie die gewählten Ansätze zur Ermittlung bestehender Bedarfe und der zu erwartenden Nachfrage. Außerdem werden Ansätze zur Durchführung von Zielgruppenanalysen betrachtet. Den Hintergrund der Analyse bildet der Befund, dass entsprechende Aktivitäten im Spannungsfeld konkurrierender Bezugssysteme – der Erwachsenen- und Weiterbildung einerseits sowie der Betriebswirtschaftslehre andererseits – durchgeführt werden, die jeweils mit unterschiedlichen Rationalitäten und verschiedenen Sichtweisen auf Adressaten- und Teilnehmergruppen verbunden sind. Insgesamt zeigt die Teilstudie, dass die Erhebungen der Projekte methodisch zumeist nicht besonders elaboriert sind und deren Fragenstellungen insgesamt recht oberflächlich bleiben. Die im Rahmen des Wettbewerbs angestrebte Stärkung der Zielgruppenperspektive ist an den Hochschulen somit erst in

Ansätzen etabliert. Gleiches gilt für die vor allem im hochschulpolitischen Raum diskutierte strategische und langfristig angelegte Orientierung von Angeboten des lebenslangen Lernens an Hochschulen an betriebswirtschaftlichen Ansätzen.

## **5.2 Begrenzte Umsetzung des Konzeptes des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland als übergreifender Befund**

In den folgenden Abschnitten werden die zentralen Befunde der Teilstudien zusammenfassend vorgestellt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Aussagen zum zentralen *Case* der Untersuchung, den Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen auf das institutionelle Gefüge des deutschen Bildungssystems, mit einem besonderen Schwerpunkt auf dem Hochschulwesen. Dabei steht die Entwicklung der sozialen und institutionellen Durchlässigkeit im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Hinzu kommen die Veränderungen im curricular-didaktischen sowie im studienorganisatorischen Bereich.

### **5.2.1 Ausweitung der Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung für unterrepräsentierte Personengruppen**

Betrachtet man die Entwicklung der Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung, so wird deutlich, dass die Expansion der europäischen Hochschulsysteme sehr unterschiedlich verlief: Entgegen der mit dem World Polity-Ansatz verbundenen Erwartungen ist kein einheitlicher Trend zum universellen Hochschulzugang zu beobachten. Insbesondere ist für Deutschland ein im internationalen Vergleich unterdurchschnittlicher Zuwachs bei den Studierendenzahlen zu verzeichnen (vgl. ausführlich Teil VIII und Teil IX). Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass sich bei der institutionellen Ausgestaltung des Hochschulzugangs und den faktisch bestehenden Beteiligungschancen nationalstaatliche Entwicklungspfade auswirken. Hierbei kommt einerseits der Ausgestaltung des Schulwesens sowie der Organisation der Studienzulassung und andererseits den in den unterschiedlichen Ländern vorherrschenden akademischen Traditionen als hemmenden bzw. fördernden Faktoren eine besondere Bedeutung zu, die auch die realisierte Studiennachfrage in relevantem Maße beeinflussen. In Deutschland kommen weitere Besonderheiten: die vorgeblich *meritokratische* Organisation des Hochschulzugangs mit einer Ausdifferenzierung der höheren Sekundarstufe und einer dominanten Rolle des Abiturs als privilegiertem Zugangsweg sowie die nach wie vor einflussreiche Idee der Forschungsuniversität mit einem klaren Primat der Wissenschaftlichkeit gegenüber Praxisbezügen des Studiums (vgl. ausführlich Teil VI, Teil VII, Teil IX und Teil XII). Wichtig sind in diesem Zusammenhang den Ergebnissen der Teilstudien zufolge auch weitere relevante hochschulbezogene Einflussfaktoren, vor allem (1.) die Zahl der verfügbaren Studienplätze, die in vielen europäischen Staaten in besonderer Weise von der staatlichen Hochschulfinanzierung beeinflusst wird, sowie (2.) die konkreten Regelungen des Zulassungsverfahrens zum Hochschulstudium und (3.) die Ausgestaltung der Studieneingangsphase. In Deutschland ist in Bezug auf die Studienzulassung in der

Vergangenheit außerdem eine Ausweitung von Zulassungsbeschränkungen festzustellen gewesen. Auf diese Weise wurde die mit dem Abitur erworbene allgemeine Studienberechtigung für einen relevanten Teil der Studienberechtigten zumindest in Bezug auf ein bestimmtes Studienfach bzw. einen bestimmten Hochschulort eingeschränkt (vgl. ausführlich Teil VI und Teil VII).

Auch wenn *Equity Groups* in der Diskussion um lebenslanges Lernen in Deutschland eher selten Berücksichtigung finden, werden im Rahmen dieser Studie – anknüpfend an die internationale Diskussion – auch an den Hochschulen bislang unterrepräsentierte Personengruppen betrachtet (vgl. ausführlich Teil V, Teil VI und Teil X). Hier fällt im Vergleich zu den 1960er Jahren zunächst auf, dass Studentinnen an den Hochschulen in Deutschland seit den 1990er Jahren gut die Hälfte der Lernenden stellen. Frauen gelten vor diesem Hintergrund in der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland in aller Regel nicht mehr als unterrepräsentierte Gruppe (z.B. Müller u.a. 2011; Hadjar/Becker 2011). Dabei wird allerdings – im Unterschied zur vorliegenden Untersuchung – häufig nicht berücksichtigt, dass der Frauenanteil unter den Studienberechtigten deutlich höher ist als unter den Studierenden im ersten Semester. Weibliche Studienberechtigte weisen also eine deutlich geringere Übergangsquote ins Studium auf als männliche Studienberechtigte. Stattdessen beginnen sie häufiger eine Berufsausbildung, nutzen diese aber eher selten als Möglichkeit zur *Doppelqualifizierung* durch ein anschließendes Studium. Dieser Weg wird eher von (zumeist jungen) Männern gewählt – bei einer insgesamt rückläufigen Tendenz des Anteils dieser Teilgruppe der *Deferrers* (vgl. Abschnitt 2.3). Nicht übersehen werden dürfen auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Wahl des Studienfachs und der Hochschulart: vor allem in ingenieurwissenschaftlichen Fächern, aber teilweise auch an Fachhochschulen sind Frauen weiterhin eine unterrepräsentierte Gruppe. Dabei stellt sich die Situation in vielen Fächern der Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten anders dar und Studentinnen sind hier nicht selten sehr deutlich in der Mehrzahl (vgl. Banscherus/Bülow-Schramm 2015; vgl. ausführlich Teil V und Teil VI). Die Auswirkung auf die geschlechtsspezifischen Beteiligungschancen durch die Einführung der gestuften Studienstruktur ist derzeit noch nicht verlässlich zu ermitteln. Studien aus anderen europäischen Ländern deuten aber darauf hin, dass Studentinnen zu einem geringeren Anteil von einem Bachelor- in ein Masterstudium übergehen als ihre männlichen Kommilitonen (vgl. Hartl/ Thaler/Unger 2014). Trotz der geschilderten Einschränkungen ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, dass die Unterrepräsentanz von Frauen an den Hochschulen im Zeitverlauf deutlich zurückgegangen ist. Außerdem war die zunehmende Beteiligung von Frauen an hochschulischer Bildung eine wichtige Triebkraft der Hochschulexpansion (z.B. Becker/Hadjar 2011).

Weniger positiv sind die Befunde der Teilstudien hinsichtlich der Beteiligungschancen von Personen aus niedrigen sozialen Herkunftsgruppen. Diese erwerben trotz der Expansion der höheren Sekundarbildung und der hochschulischen Bildung in den vergangenen Jahrzehnten vergleichsweise seltener eine Studienberechtigung und nehmen nach dem Erwerb einer Studienberechtigung auch seltener ein Studium auf als Studienberechtigte mit einem anderen sozialen Hintergrund. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die *Bildungsherkunft* der



Studienberechtigten, vor allem im Vergleich von Personen mit einem akademisch gebildeten und solchen mit einem nicht-akademisch gebildeten Elternhaus (vgl. z.B. Müller u.a. 2011; Becker/Hecken 2008; vgl. ausführlich Teil V und Teil VI). In diesem Zusammenhang ist den vorliegenden Ergebnissen zufolge auch von einem zusätzlichen Einfluss der Schulform, an der die Studienberechtigung erworben wird, auszugehen. Personen aus unteren sozialen Milieus erwerben ihre Studienberechtigung zu einem relevanten Teil an beruflich orientierten Schulen, für die strukturell eine geringere Übergangsquote in ein Hochschulstudium zu verzeichnen ist, als dies bei allgemeinbildenden Schulformen, insbesondere dem Gymnasium, der Fall ist (vgl. Schindler 2014; vgl. ausführlich Teil VI). Für Personen aus unteren sozialen Herkunftsgruppen – vor allem solchen mit einer nicht-akademischen Bildungsherkunft – gilt also trotz der massiven Hochschulexpansion der vergangenen Jahrzehnte weiterhin der Befund, dass diese Personengruppe an den Hochschulen in Deutschland unterrepräsentiert ist (vgl. ausführlich Teil VIII und Teil IX).

### **5.2.2 Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten für Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung**

Bei der Schaffung bzw. Ausweitung von Hochschulzugangswegen für erwachsene Lernende, die über eine berufliche Vorbildung verfügen, ist für Deutschland im Zeitverlauf im internationalen Vergleich ebenfalls eine geringe Dynamik zu verzeichnen, wie in der vorliegenden Untersuchung differenziert dargestellt wird (vgl. ausführlich Teil X, Teil XI und Teil XII). Zwar kam in den 1970er und 1980er Jahren ein kleiner Teil der Studierenden im ersten Semester über Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs an die Hochschulen, also vor allem Abendgymnasien und Kollegs, die dem Nachholen einer schulischen Studienberechtigung dienen. Diese Entwicklung ist aber seither auf niedrigem Niveau rückläufig und spielt in der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion allenfalls eine untergeordnete Rolle. Demgegenüber kommt den Zugangsmöglichkeiten des Dritten Bildungswegs seit den 1990er Jahren eine wachsende Bedeutung zu (vgl. Wolter 2013; Freitag 2012; vgl. ausführlich Teil XII). Eine wichtige Ausnahme bildet das Bundesland Niedersachsen, wo diese Zugangswege bereits seit den 1970er Jahren schrittweise auf- bzw. ausgebaut wurden (vgl. Wolter 1990; Gierke 2013). In diesem Zusammenhang darf allerdings die – auch im Zeitverlauf immer wieder aufgetretene enge Kopplung der Diskussion um alternative Zugangswege an die Diskussion um einen potenziellen Fachkräftemangel nicht übersehen werden, in denen häufig „(d)em Zweiten und Dritten Bildungsweg (...) die Rolle des ‚Lückenbüßers‘ und ‚Ausputzers‘ zugewiesen“ worden ist (Schwabe-Ruck 2010: 306).

Die konkrete Ausgestaltung der nicht-traditionellen Zugangsregelungen des Dritten Bildungswegs liegt in der Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer. Diese haben in ihren Hochschulgesetzen unterschiedliche Formen des möglichen Erwerbs von Studienberechtigungen durch in der beruflichen Bildung qualifizierte Personen etabliert. Gleiches gilt für den Zugang zu zulassungsbeschränkten Studiengängen. Hier haben einige Länder bestimmte Quoten für Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung festgelegt, während die

Zulassung in anderen Ländern in einem gemeinsamen Verfahren für die verschiedenen Formen der Hochschulzugangsberechtigung erfolgt. Einige Länder haben auch die Möglichkeit geschaffen, dass Studieninteressierte aufgrund ihrer beruflichen Vorbildung zu einem weiterbildenden Masterstudium zugelassen werden können, auch wenn sie nicht über einen ersten Hochschulabschluss verfügen. Andere Länder haben sich dezidiert gegen diese Möglichkeit entschieden (vgl. Feichtenbeiner/Neumerkel/Banscherus 2015; Ulbricht 2012a, 2012b; vgl. ausführlich Teil XI, Teil XII und Teil XIV). Neben den formalen Regelungen unterscheiden sich in den Ländern auch die Anteilswerte von Studierenden ohne schulische Studienberechtigung unter den Studierenden im ersten Semester deutlich. Diese verbleiben allerdings in allen Ländern im unteren einstelligen Prozentbereich, wobei regelmäßig für Fachhochschulen höhere Werte ermittelt werden als für Universitäten (z.B. Dahm u.a. 2013; Duong/Püttmann 2014; vgl. ausführlich Teil X, Teil XI und Teil XII).

Allerdings sind nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch zwischen den einzelnen Hochschulen – auch denen des gleichen Bundeslandes – deutliche Unterschiede im Grad der Offenheit für Studierende ohne schulische Studienberechtigung festzustellen. Hier weisen in der Regel Hochschulen mit einem spezifischen Profil im Bereich des Fernstudiums einen besonders hohen Anteilswert auf. Daneben stellen Studierende ohne schulische Studienberechtigung an nicht-staatlichen Hochschulen häufiger einen größeren Anteil an den Studierenden als an staatlichen Hochschulen, bei denen wiederum die Universitäten weit hinter die Fachhochschulen zurückfallen. Bei der Bewertung der Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen muss außerdem der große Handlungsspielraum bei der Ausgestaltung der Zugangs- und Zulassungsbedingungen berücksichtigt werden, der den Hochschulen in den meisten Bundesländern eingeräumt wird (vgl. ausführlich Teil XII). Hinzu kommen noch deutliche Unterschiede bei der Ausgestaltung des Informations- und Beratungsangebots sowie bei der Verbreitung von Vorbereitungs- und Brückenkursen. An den wenigsten Hochschulen sind spezifische Angebote für die Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden vorhanden (vgl. Balke u.a. 2015; vgl. ausführlich Teil XIII). Die deutlichen Unterschiede zwischen den Bundesländern und den einzelnen Hochschulen sind ein deutlicher Hinweis auf die hohe Bedeutung des Akteurshandelns auf den Ebenen unterhalb der Ebene des Nationalstaats, was insgesamt eine Bestätigung der theoretischen Annahmen in der Tradition des Historischen Institutionalismus darstellt.

Zu einem erleichterten Übergang an die Hochschulen für in der beruflichen Bildung qualifizierte Studieninteressierte soll auch die Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen beitragen. Durch die Anerkennung bzw. Anrechnung von Kompetenzen kann ein Teil der Studienanforderungen ersetzt werden. In Deutschland ist eine Anrechnung auf bis zu 50 Prozent der geforderten Leistungen möglich, im Unterschied zur Praxis in anderen europäischen Ländern können Anrechnungsverfahren jedoch nicht für den Hochschulzugang bzw. die Studienzulassung genutzt werden (EACEA 2015; Lenz/Schmitt 2016). Während entsprechende Validierungssysteme in anderen Ländern wie Großbritannien, Frankreich, Dänemark und Finnland bereits seit Langem weit verbreitet sind, besteht in Deutschland auch in diesem Bereich eher Nachholbedarf. Entsprechende Verfahren werden

erst seit einigen Jahren an den Hochschulen in Deutschland entwickelt, auch die Rechtsgrundlagen hierfür wurden von den Bundesländern erst im Laufe der letzten fünf bis zehn Jahre geschaffen. Bei der Entwicklung und Verbreitung von Anrechnungsverfahren kam der ANKOM-Initiative eine besondere Bedeutung zu, die zwischen 2005 und 2014 durch den Bund gefördert wurde. Trotz der Entwicklungen der letzten Jahre ist die Reichweite der Anrechnung von Kompetenzen an den Hochschulen in Deutschland allerdings nach wie vor begrenzt. Dies gilt insbesondere für die Anerkennung von non-formalen und informellen Lernergebnissen (Lenz/Schmitt 2016; Freitag 2010; vgl. ausführlich Teil III). Auch hier korrespondieren die Befunde eher mit den Annahmen des Historischen Institutionalismus als mit denen des (soziologischen) Neoinstitutionalismus.

Insgesamt konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass im deutschen Hochschulwesen im Zeitverlauf nur eine begrenzte Öffnung der Zugangswege zum Studium für erwachsene Lernende mit einer beruflichen Vorbildung festzustellen ist. Der Anteil dieser Gruppe unter den Studienanfängerinnen und -anfängern ist – insbesondere im internationalen Vergleich – nach wie vor gering. Der Dritte Bildungsweg hat wenig von seinem Ausnahme- bzw. Sonderfallcharakter verloren, mit der wichtigen Ausnahme der Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Fortbildung (z.B. Meister- oder Technikerprüfung), deren Qualifikation durch entsprechende Novellen der Hochschulgesetze der Bundesländer schrittweise mit dem Abitur gleichgestellt worden ist (vgl. Ulbricht 2012a; Feichtenbeiner/Neumerkel/Banscherus 2015; vgl. ausführlich Teil X, Teil XI, Teil XII und Teil XIV). Die begrenzte Erhöhung der institutionellen Durchlässigkeit hat an der historisch gewachsenen tiefgreifenden Trennung zwischen den Systemen der beruflichen und der allgemeinen, einschließlich der hochschulischen Bildung, die zu den bekannten Diagnosen eines *Bildungs-Schismas* (Baethge 2006) oder einer *ständischen Regulierung* der Bildung (Vester 2004) geführt haben, nur wenig geändert. Beide Teilsysteme des deutschen Bildungswesens verfügen nach wie vor über eine ganz eigene Funktionslogik und eigene Akteurskonstellationen, auch wenn sich an den Rändern in begrenztem Maße *Überschneidungsräume* gebildet haben. Und nach wie vor ist bei Hochschulzugang und Studienzulassung ein klares Privileg des Abiturs festzustellen, was auch ein Ausdruck des Fortdauerns einer höheren Reputation der allgemeinen gegenüber der beruflichen Bildung ist. Die *symbolische Macht höherer Bildung* (Wolter 1990) ist in den letzten Jahren zwar an einigen Stellen herausgefordert worden, hat aber von seiner konstitutiven Wirkmächtigkeit für das deutsche Bildungssystem insgesamt nur wenig verloren (vgl. ausführlich Teil XII).

### **5.2.3 Stärkere Öffnung der Hochschulen für die Anforderungen der Arbeitswelt**

Neben einer Ausweitung der Zugangswege zu grundständigen bzw. weiterbildenden Studiengängen für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bestehen weitere Möglichkeiten für eine stärkere Öffnung der Hochschulen gegenüber den Anforderungen der Arbeitswelt im Sinne eines institutionen- und lebensphasenübergreifenden Konzeptes des lebenslangen Lernens. Hierzu gehören unter anderem

nicht-abschlussbezogene Weiterbildungsangebote im Rahmen eines Zertifikats-, Modul- oder Kursstudiums oder die Stärkung des Arbeitsweltbezugs des Studienangebots insgesamt im Sinne einer konsequenten Praxisorientierung. Beide Ansätze könnten als Beitrag zur Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen verstanden werden – insbesondere aus der Perspektive des Ansatzes der *Recurrent Education* (vgl. Wolter u.a. 2014; vgl. ausführlich Teil IV, Teil X und Teil XV).

Die Weiterbildungsangebote der Hochschulen, in Deutschland traditionell als *wissenschaftliche Weiterbildung* bezeichnet, richten sich konzeptionell allerdings in erster Linie an Hochschulabsolventinnen und -absolventen, wie in den Teilstudien gezeigt werden konnte. Empirische Studien zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland stimmen mit den Befunden auch dahingehend überein, dass die Gruppe der Akademikerinnen und Akademiker auch in der Praxis einen Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt (z.B. Kamm u.a. 2016; Wolter 2011; Widany 2014). Neben dieser Zielgruppe, die weitgehend den *Refreshers* zugeordnet werden kann (vgl. Abschnitt 2.3), richten sich Angebote wie *Seniorenakademien* oder *Studium 50 plus* an Zielgruppen, die im Wesentlichen der Gruppe der *Learners in Later Life* entsprechen. Insgesamt verharret der Anteil des auf die Hochschulen entfallenden Weiterbildungsvolumens in Deutschland seit vielen Jahren im unteren einstelligen Prozentbereich, was auch darin begründet liegt, dass Hochschulen in den Weiterbildungsstrategien von Unternehmen bislang allenfalls eine randständige Bedeutung zukommt. Inwieweit sich dies perspektivisch ändern wird, beispielsweise unter dem Eindruck des breit angelegten Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, ist derzeit noch kaum abzuschätzen (vgl. ausführlich Teil XV).

Die Kritik einer starken Praxisferne des Studiums an den Hochschulen in Deutschland wird bereits seit Jahrzehnten erhoben, allerdings weniger im Kontext einer Diskussion um die Ausrichtung des gesamten Bildungswesens auf die Prinzipien des lebenslangen Lernens, sondern vielmehr aus einer Studienreformperspektive. Diese weist jedoch mit den Diskussionen um eine stärkere Berufs- bzw. Praxisorientierung des Studiums sowie die wachsende Bedeutung akademisch qualifizierter Fachkräfte auf einem strukturell veränderten Arbeitsmarkt und daraus resultierenden Veränderungsbedarfen bei den Qualifikationszielen der Studienangebote wichtige inhaltliche Überschneidungen zu den Themenfeldern der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen auf, wie in den Teilstudien dargestellt wurde (vgl. Koepernik/Wolter 2010; Wolter/Banscherus 2012). Hinzu kommt als *deutsche Besonderheit* das duale Studium als spezifischer Ansatz zur Berufs- bzw. Praxisorientierung (z.B. Graf 2013; Wolter u.a. 2014b). Die Ansätze der Berufs- bzw. Praxisorientierung werden seit den 1990er Jahren im Kontext des Bologna-Prozesses allerdings weitgehend von der Debatte um *Employability* und die individuelle Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolventinnen und -absolventen überlagert, was ebenfalls eine gewisse Parallele zur internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen bedeutet (z.B. Kraus 2008; Teichler 2008). Dabei ist die Studienreformdebatte inhaltlich genauso wenig abgeschlossen wie die Konzepte des lebenslangen Lernens: Absolventenstudien haben wiederholt gezeigt, dass auch die gestuften

Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master curricular in erster Linie durch fachwissenschaftliche Anforderungen geprägt sind. Insbesondere das Qualifikationsprofil des Bachelorabschlusses ist aus Sicht vieler Studierender, aber auch vielfach aus Unternehmenssicht, noch mit zahlreichen Unklarheiten verbunden – was sich nicht selten auch in der Zuschreibung unklarer Berufsperspektiven ausdrückt (vgl. Wolter/Banscherus 2012; vgl. ausführlich Teil IV).

#### **5.2.4 Flexibilisierung von Studienorganisation und -formaten**

Einen wichtigen Beitrag zur stärkeren Orientierung der Hochschulen am Konzept des lebenslangen Lernens können auch der Aus- bzw. Aufbau flexibler Studienformate sowie insgesamt eine Flexibilisierung der Studienorganisation leisten. Dabei kommt berufsbegleitenden Studiengängen, Teilzeit- und Fernstudienangeboten sowie online gestützten Lehr- und Lernformen eine besondere Bedeutung zu, da diese Studienformate eine weitgehend individuelle Studienorganisation mit weitreichender zeitlicher und teilweise auch räumlicher Ungebundenheit ermöglichen. Dieser Befund findet sich auch in den Teilstudien der vorliegenden Fallstudie. In anderen europäischen Ländern haben entsprechende Ansätze zur Studiengestaltung zu einer Ausweitung der Beteiligungschancen im Sinne des lebenslangen Lernens geführt. Beispiele hierfür sind die *Open University* in Großbritannien oder die enge Kooperation zwischen Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung bei einer weitgehenden Anrechenbarkeit von erbrachten Leistungen, wie dies zum Beispiel in Finnland zu beobachten ist (vgl. Piesanen 2001; Broek/Hake 2012; Dollhausen u.a. 2013; vgl. ausführlich Teil III, Teil X und Teil XII).

In Deutschland gehen entsprechende Angebote erst an wenigen Hochschulen über das Entwicklungsstadium hinaus, insbesondere an Hochschulen mit einem klaren Fernstudienprofil sowie häufig auch an privaten Fachhochschulen. Dies hat die vorliegende Untersuchung verdeutlicht. Diese Hochschulen bieten aus Sicht der Teilnehmenden, die zu einem relevanten Teil der Gruppe der *Recurrent Learners* sowie teilweise auch den *Refreshers* zugeordnet werden können (vgl. Abschnitt 2.3), aufgrund der größeren Flexibilität der Studienorganisation bessere Möglichkeiten zur Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen und familiären Aufgaben. Flexible Studienangebote stehen in der Praxis bislang erst einem kleinen Teil der Studierenden zur Verfügung. Beispielsweise zeigen europäischen Vergleichsstudien, dass in Deutschland erheblich weniger Studierende in einem Teilzeitformat eingeschrieben sind als in vielen anderen Ländern wie Großbritannien, Spanien oder die Niederlanden (EACEA 2014, 2015). Auch werden Angebote, die dezidiert als berufsbegleitend beworben werden, an den Hochschulen in Deutschland nicht selten im Vollzeit- bzw. Präsenzform durchgeführt (Minks/Netz/Völk 2011). Für weiterbildende Studiengänge gilt in den Teilstudien der gleiche Befund wie für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung: Bisher nehmen an den Angeboten in erster Linie Personen teil, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Diese sind außerdem zu einem relevanten Teil jünger als 35 Jahre (Widany 2014; Kamm u.a. 2016; vgl. ausführlich Teil X). Auch mit flexibleren Studienformaten werden – zumindest bisher –

erst vergleichsweise wenige ältere und nicht-traditionelle Studieninteressierte erreicht. Dieser bestehende Situation, in der sich die Hochschulen in Deutschland in Bezug auf die Ziele des lebenslangen Lernens befinden, soll durch Maßnahmen und Initiativen, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung; offene Hochschulen* gefördert werden, perspektivisch deutlich verbessert werden (vgl. Hessler 2016; Wolter/ Banscheraus 2015; vgl. ausführlich Teil XV).

## 6 Fazit

Insgesamt konnte in diesem einleitenden Beitrag unter Rückgriff auf die anderen Teile der Dissertation, bei denen es sich um 14 Teilstudien handelt, gezeigt werden, dass die seit den 1960er Jahren andauernde internationale Diskussion um lebenslanges Lernen in Deutschland bislang auf eine vergleichsweise geringe Resonanz gestoßen ist. Dies gilt insbesondere für den Hochschulbereich, für den in verschiedenen Diskursphasen seit den frühen 1970er Jahren unter anderem von der UNESCO, der OECD und der EU neben übergreifenden Gestaltungsansätzen auch konkrete Reformvorschläge vorgelegt worden sind, die im Zeitverlauf eine hohe inhaltliche Konsistenz aufweisen. Diese internationalen Reformansätze hatten insbesondere das Verhältnis zwischen den allgemein- und berufsbildenden Bildungsbereichen einschließlich der Hochschulen, die Studienorganisation und die Schaffung bzw. Erweiterung nicht-traditioneller Zugangswege zum Gegenstand. Daneben wird mit den Konzepten für eine Umgestaltung des Bildungswesens unter dem Leitmotiv des lebenslangen Lernens im internationalen Kontext immer auch das Ziel verfolgt, im Sinne einer Förderung der Chancengleichheit die Beteiligung von an den Hochschulen bislang unterrepräsentierten Gruppen wie ethnischen Minderheiten oder Personen aus niedrigen sozialen Herkunftsgruppen zu erhöhen. Dieser Aspekt wird allerdings in Deutschland kaum mit Ansätzen des lebenslangen Lernens in Verbindung gebracht.

Über viele Jahre hinweg wurde von den inter- bzw. supranationalen Organisationen aktiv das Ziel verfolgt, die Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Stufen bzw. Teilbereichen der nationalstaatlichen Bildungssysteme durch die Verfolgung eines institutionen- und lebensphasenübergreifenden Reformansatzes im Sinne des lebenslangen Lernens deutlich zu verbessern. Zur Vermittlung der Reformziele wurden die Konzepte regelmäßig im Rahmen von internationalen Tagungen und Konferenzen präsentiert und auch entsprechende Resolutionen und Gremienbeschlüsse vorbereitet, unter anderem im Rahmen des Bologna-Prozesses. Im Kontext der EU wurde der Ansatz des lebenslangen Lernens darüber hinaus in verschiedenen Aktionsprogrammen berücksichtigt. Aus der Perspektive des (soziologischen) Neoinstitutionalismus wäre deshalb zumindest über einen längeren Zeitraum hinweg eine Tendenz zur Angleichung der nationalstaatlichen Bildungssysteme – einschließlich des Hochschulbereichs – an die internationale Norm des lebenslangen Lernens zu erwarten gewesen. Die vielfältigen Aktivitäten von UNESCO, OECD und EU haben in den Hochschulsystemen der verschiedenen beteiligten Staaten

allerdings in sehr unterschiedlichem Maße und auch in sehr unterschiedlicher Weise zu Konsequenzen geführt. Während seit den 1970er Jahren beispielsweise in Großbritannien, Irland, Schweden, Dänemark und Finnland in verschiedenen Teilbereichen des Bildungs- und Hochschulwesens vielfältige Initiativen und Maßnahmen ergriffen wurden, um das lebenslange Lernen zu fördern, war dies in Deutschland lange Zeit nicht der Fall. Erst in den letzten Jahren sind hier verschiedene Förderprogramme aufgelegt worden, die Hochschulreformen im Sinne des lebenslangen Lernens unterstützen bzw. teilweise auch erst anstoßen sollen.

Trotz der kontinuierlichen Aktivitäten verschiedener inter- bzw. supranationaler Organisationen über den Zeitraum von mehr als vier Jahrzehnten ist unter den beteiligten Staaten also hinsichtlich der Umsetzung der Ziele der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen kein Trend zur Konvergenz bzw. zur Isomorphie festzustellen. Vielmehr scheinen die betrachteten (west-)europäischen Länder in diesem Politikbereich jeweils spezifischen Entwicklungspfaden zu folgen, die maßgeblich von länderspezifischen Reformdiskursen und Akteurskonstellationen beeinflusst werden. Dies steht im Einklang mit der theoretischen Perspektive des Historischen Institutionalismus, derzufolge in den verschiedenen Staaten aufgrund der bestehenden Pfadabhängigkeit nur ein gradueller institutioneller Wandel zu erwarten war. Beispiele hierfür sind in Deutschland zum einen die – zumindest aus einer nationalstaatlichen Perspektive – deutliche Ausweitung der Zahl der Studienberechtigten aus allgemeinbildenden und beruflich orientierten Schulformen bei einer formalen Stabilität des Abiturs als institutioneller Norm für den Hochschulzugang, was als ein Auftreten von *Conversion*, also einer veränderten Interpretation der bestehenden institutionellen Regeln zur Ausgestaltung des Hochschulzugangs, betrachtet werden kann. Hinzu kommt zum anderen die Ausweitung der nicht-schulischen Hochschulzugangswege neben dem schulischen Regelfall, was offenkundig eine Form von *Layering* darstellt, indem neben den bestehenden Regelungen und formal weitgehend unabhängig von diesen ein zweites Regelsystem zum Erwerb einer Studienberechtigung implementiert wird. Auch weitere Detailreformen wie die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten für außerhalb von Hochschulen erworbene Kompetenzen in den Hochschulgesetzen der Länder, der Ausbau von Teilzeitstudienmöglichkeiten als Variante des regulären Vollzeitstudiums oder der Aufbau von berufsbegleitenden Studienangeboten in bestimmten Bereichen an einzelnen Hochschulen sind Beispiele für graduellen institutionellen Wandel in Form von *Layering*. Aufgrund der traditionell vergleichsweise großen Autonomie der Hochschulen darf gerade in Deutschland die Rolle der einzelnen Universitäten und Fachhochschulen sowie der Hochschullehrerinnen und -lehrer nicht unterschätzt werden. Ihnen kommt aufgrund der inneren Verfasstheit der Hochschulen nicht selten Vetospieler-Potenzial zu, insbesondere wenn es um die Umsetzung konkreter Maßnahmen – beispielsweise die Etablierung berufsbegleitender Studiengänge oder die Ausgestaltung von Zugangs- und Zulassungsregelungen bzw. Anrechnungsverfahren – geht.

Über lange Zeit war eine Implementierung der Ziele und Ansätze des lebenslangen Lernens in Deutschland weder eine Priorität der Hochschulpolitik noch der Hochschulen, stieß die internationale Reformdiskussion auf wenig Resonanz in der deutschen Bildungs- und Hochschulpolitik. Seit etwa zehn Jahren ist hier bei den hochschulpolitischen Akteuren in

Bund und Ländern allerdings zunehmend ein Umdenken festzustellen, das seinen Ausdruck in Anpassungen der relevanten gesetzlichen Regelungen und verschiedenen Förderprogrammen findet. Auch an einzelnen Hochschulen sind seit einigen Jahren verstärkt Aktivitäten zur Ansprache von Studieninteressierten ohne schulische Studienberechtigung und von potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Weiterbildungsangeboten zu beobachten. Diese Entwicklung steht allerdings recht deutlich unter dem Eindruck der teilweise recht alarmistisch geführten Diskussionen um den demografischen Wandel und den daraus potenziell resultierenden Fachkräftemangel. Inwieweit sich aus den verschiedenen Ansätzen perspektivisch ein Gesamtbild ergeben wird, das das gesamte Hochschulwesen umfasst oder sogar darüber hinausgeht – und somit doch noch eine Entwicklung in Richtung auf eine Isomorphie möglich sein wird –, bleibt deshalb abzuwarten. Die bisherigen Erfahrungen mit der deutschen Rolle in der internationalen Reformdiskussion über eine Umgestaltung der Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernens stimmen insgesamt eher skeptisch.

## Literatur

- Adick, C. (2009): World Polity - ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 258–291.
- Alheit, P. (2009): „Diskurspolitik“: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? In: Alheit, P./Felden, H. von (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 77–88.
- Alheit, P. (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Keiner, E. (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer. S. 195–208.
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tipelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske und Budrich. S. 565–583.
- Allmendinger, J./Ebner, C./Nikolai, R. (2010): Bildung in Europa 2010 – Ziele erreicht oder verfehlt? In: *WSI-Mitteilungen*. 63(4). S. 171–178.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003): A World Culture of Schooling? In: Anderson-Levitt, K. M. (Hrsg.): *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan. S. 1–25.
- Aspin, D. N./Chapman, J. D. (2000): Lifelong learning: concepts and conceptions. In: *International Journal of Lifelong Education*. 19(1). S. 2–19.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld. W. Bertelsmann.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: *SOFI-Mitteilungen* (34). Göttingen. S. 13–27.
- Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? In: *Journal for Labour Market Research*. 48(2). S. 97–112.
- Balke, J./Banscherus, U./Boettcher, A./Busch, S./Glaubitz, M./Hardt, K./Herrlinger, S./Herzig, L./Jütte, W./Kamm, C./Käuper, K./Lauber-Pohle, S./Marx, C./Schulte, B./Westenhöfer, J./Wolter, A. (2015): *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung* (Handreichung der



- wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*). Berlin.
- Balzer, C./Rusconi, A. (2007): From the Commission to the Member States and Back? A Comparison of the Bologna and Bruges-Copenhagen Processes. In: Martens, K./Rusconi, A./Leuze, K. (Hrsg.): *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Education Policymaking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 57–75.
- Banscherus, U./Bernhard, N./Graf, L. (2016): *Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge*. Berlin.
- Banscherus, U./Bülow-Schramm, M. (2015): Bleibt alles anders?! – Übergänge ins, im und aus dem Hochschulsystem. In: *Forum Wissenschaft*. 2015(1). S. 38–41.
- Banscherus, U./Reiß, M. (2012): Das sächsische Hochschulrating als Beispiel für einen evidenzbasierten Ansatz in der Hochschulentwicklungsplanung – Ein Werkstattbericht. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 34(3). S. 72–91.
- Becker, P./Primova, R. (2009): *Die Europäische Union und die Bildungspolitik* (Diskussionspapier 7/2009 der Stiftung Wissenschaft und Politik). Berlin.
- Becker, R./Hadjar, A. (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 37–62.
- Becker, R./Hecken, A. E. (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60(1). S. 3–29.
- Bologna Follow Up Group Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (BFUG WG SD-LLL, 2015): *Widening Participation for Equity and Growth. A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020*. o.O.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen: Schwartz. S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1989): Social Space and Symbolic Power. In: *Sociological Theory*. 7(1). S. 14–25.
- Bourdieu, P. (2001 [1967]): Unterrichtssysteme und Denksysteme. In: Steinrück, M. (Hrsg.): *Pierre Bourdieu. Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA. S. 84–110
- Bourdieu, P. (2003 [1979]): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005[1987]): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (5. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2006 [1992]): *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973 [1970]): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brine, J. (2006): Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union. In: *British Educational Research Journal*. 32(5). S. 649–665.
- Broek, S./Hake, B. J. (2012): Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies. In: *International Journal of Lifelong Education*. 31(4). S. 397–417.
- Bülow-Schramm, M. (2008): Hochschule als Lebenswelt für Studierende: Ein Ziel des New Public Management? In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 231–250.
- Bülow-Schramm, M. (2013): „Es führt kein Weg zurück“ (Thomas Wolfe) – Bildungspolitische Überlegungen. In: Bülow-Schramm, M. (Hrsg.): *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 215–229.
- Bülow-Schramm, M. (2014): Durchlässigkeit als Zielmarke für Übergänge im Hochschulsystem? Zur Ambivalenz von Heterogenität und Homogenität in der Hochschule. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm,

- M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.). *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 269–286.
- Bülow-Schramm, M. (2015): Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann. S. 53–68.
- Bülow-Schramm, M./Gerlof, K. (2004): Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus? In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): *Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa. S. 141–158.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, 2001): *Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Nr. 88). Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, 2004): *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Nr. 115). Bonn.
- Campbell, J. L. (2010): Institutional Reproduction and Change. In: Morgan, G./Campbell, J. L./Crouch, C./Pedersen, O. K./Whitley, R. (Hrsg.): *Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*. New York: Oxford University Press. S. 87–115.
- Clark, B. R. (1995): *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Corbett, A. (2003): Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. In: *European Journal of Education*. 38(3). S. 315–330.
- Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2013): Stille Revolution? – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: *Die Deutsche Schule*. 105(4). S. 382–401.
- Dale, R./Robertson, S. L. (2012): Towards a Critical Grammar of Education Policy Movements. In: Steiner-Khamsi, G./Waldow, F. (Hrsg.): *Policy Borrowing and Lending* (World Yearbook of Education 2012). London: Routledge. S. 21–40.
- Davies, P. (2003): Widening Participation and the European Union: direct action – indirect policy? In: *European Journal of Education*. 38(1). S. 99–116.
- De Wit, K./Verhoven, J. C. (2001): The Higher Education Policy of the European Union. With or against the Member States? In: Huisman, J./Maassen, P./Neave, G. (Hrsg.): *Higher education and the nation state*. Oxford: Elsevier-Pergamon for IAU. S. 175–233.
- Deutscher Bundestag (1992): *Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (21. Ausschuß) zu der Unterrichtung durch die Bundesregierung – Drucksache 12/2867 Nr. 2.22. Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft – KOM (91) endg.* (Drucksache 12/3546 vom 22.10.1992). Bonn.
- Dohmen, G. (1996): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn.
- Dollhausen, K./Wolter, A./Lattke, S./Scheliga, F./Banscherus, U./Spexard, A. (2013): *Opening higher education to adults. Final Report*. Brüssel.
- Duong, S./Püttmann, V. (2014): *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten*. (CHE-Arbeitspapier Nr. 177). Gütersloh.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, 2014): *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014* (Eurydice-Report). Luxemburg.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, 2015): *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process* (Implementation Report). Luxemburg.
- Elias, N. (1970): *Was ist Soziologie?* München: Juventa.
- Esser, H. (2000): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Euler, D./Severing, E. (2015): *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh.
- Europäische Bildungsministerinnen und -minister (2015): Yerevan Communiqué. Jerewan.

- Europäische Kommission (1993): *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch*. Luxemburg.
- Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg.
- Europäische Kommission (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Feichtenbeiner, R./Neumerkel, J./Banscherus, U. (2015): *Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens in Bund und Ländern. Ergebnisse eines studentischen Forschungsprojektes an der Humboldt-Universität zu Berlin* (Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Berlin.
- Fend, H. (2006): *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag
- Field, J. (1998): *European Dimensions. Education, Trainings and the European Union*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Field, J. (2000): Governing the Ungovernable. Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. In: *Educational Management and Administration*. 28(3). S. 249–261.
- Field, J. (2001): Lifelong education. In: *International Journal of Lifelong Education*. 20(1-2). S. 3–15.
- Field, J. (2012): Transitions in Lifelong Learning: Public Issues, Private Troubles, Liminal Identities. In: *Studies for the Learning Society*. 2(2-3). S. 4–11.
- Florian, M. (2008): Felder und Institutionen. Der soziologische Neo-Institutionalismus und die Perspektiven einer praxistheoretischen Institutionenanalyse. In: *Berliner Journal für Soziologie*. 18(1). S. 129–155
- Frank, D. J./Meyer, J. (2007): University expansion and the knowledge society. In: *Sociological Theory*. 36(4). S. 287–311.
- Freitag W. K./Buhr R./Danzeglocke, E.-M./Schröder, S./Völk, D. (2015): *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.
- Freitag, W. K. (2010): „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule (Böckler-Arbeitspapier Nr. 208). Düsseldorf.
- Freitag, W. K. (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe* (Böckler-Arbeitspapier Nr. 253). Düsseldorf
- Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (2011): *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Furtak, F. T. (2015): *Internationale Organisationen. Staatliche und nichtstaatliche Organisationen in der Weltpolitik*. Wiesbaden: Springer.
- Gellert, C. (1993): The German Model of Research and Advanced Education. In: Clark, B. R. (Hrsg.): *The Research Foundations of Graduate Education. Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press. S. 5–44.
- Gerring, J. (2004): What Is a Case Study and What Is It Good for? In: *American Political Science Review*. 98(2). S. 341–354.
- Gerring, J. (2007): *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gierke, W. B. (2013): Wege an die Hochschule für beruflich Qualifizierte – Geschichtliche Aspekte der Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung Niedersachsens und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. S. 80–96.
- Göhler, G./Iser, M./Kerner, I. (2009): Entwicklungslinien der Politischen Theorie in Deutschland seit 1945. In: *Politische Vierteljahresschrift*. 50(3). S. 372–407.
- Graf, L. (2013): *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich.
- Green, A. (2002): The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe. In: *Journal of Education Policy*. 17(6). S. 611–626.
- Green, A. (2006): Models of Lifelong Learning and the ‘knowledge society’. In: *Compare*. 36(3). S. 307–325.

- Hadjar, A. (2008): *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hadjar, A./Becker, R. (2011): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 203–222.
- Hager, P. J. (2011): Concepts and Definitions of Lifelong Learning. In: London, M. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. S. 12–25.
- Hake, B. J. (1999): Lifelong Learning Policies in the European Union: developments and issues. In: *Compare*. 29(1). S. 53–69.
- Hall, P. A./Thelen, K. (2009): Institutional change in varieties of capitalism. In: *Socio-Economic Review*. 7(1). S. 7–34.
- Hanft, A. (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. (2015): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann. S. 13–28.
- Hanft, A./Zilling, M. (2011): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 33(4). S. 84–103.
- Hartl, J./Thaler, B./Unger, M. (2014): Übergänge ins und im Hochschulsystem im europäischen Vergleich. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.). *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 173–190.
- Hasse, R./Krücken, G. (2008): Institution. In: Baur, N./Korte, H./Löw, M./Schroer, M. (Hrsg.): *Handbuch Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 163–182.
- Hessler, G. (2016): Lifelong learning and higher education in the German context – organisational change in higher education institutions? In: *Widening Participation and Lifelong Learning*. 18(1). S. 46–60.
- Holzer, D. (2004): *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Wien: LIT.
- Hörner, W./Döbert, H./Kopp, B. von/Mitter, W. (Hrsg.) (2007): *The Education Systems of Europe*. Dordrecht: Springer.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jakobi, A. P. (2009): Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 172–189.
- Jakobi, A. P. (2012a): Facilitating transfer: International organizations as central nodes for policy diffusion. In: Steiner-Khamsi, G./Waldow, F. (Hrsg.): *Policy Borrowing and Lending* (World Yearbook of Education 2012). London: Routledge. S. 391–407.
- Jakobi, A. P. (2012b): International organisations and policy diffusion: the global norm of lifelong learning. In: *Journal of International Relations and Development*. 15(1). S. 31–64.
- Jakobi, A. P./Rusconi, A. (2008): *Opening of higher education? A lifelong learning perspective on the Bologna process* (WZB Discussion Paper SP I 2008–502). Berlin.
- Jakobi, A.P./Martens, K. (2007): Diffusion durch internationale Organisationen: Die Bildungspolitik der OECD. In: Holzinger, K./Jörgens, H./Knill, C. (Hrsg.): *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken* (Politische Vierteljahresschrift. Sonderheft 38/2007). Wiesbaden. VS Verlag. S. 247–270.
- Janne, H. (1973): For a Community policy on education. In: *Bulletin of the European Communities*. 1973(10). S. 2–60.
- Jessup, F. W. (Hrsg.) (1969): *Lifelong learning. A symposium on continuing education*. Oxford: Pergamon Press.
- Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*. 8(2). S. 40–46.

- Kamm, C./Schmitt, S./Banscherus, U./Wolter, A. (2016): Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Bd. 1. Münster: Waxmann. S. 137–164.
- Kleining, G. (1994): *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis*. Hamburg: Fechner.
- Kleining, G. (2010): Qualitative Heuristik. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer. S. 65–78.
- Knill, C./Vögtle, E.-M./Dobbins, M. (2013): *Hochschulpolitische Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses: Eine vergleichende Analyse von Konvergenzdynamiken im OECD-Raum*. Wiesbaden: Springer.
- Koepernik, C./Wolter, A. (2010): *Studium und Beruf* (Böckler-Arbeitspapier Nr. 210). Düsseldorf.
- Kraus, K. (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kraus, K. (2008): *Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Ein Beitrag zur Diskussion um neue Leitlinien für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik* (Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung). Bonn.
- Krücken, G./Röbken, H. (2009): Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 326–346.
- Krug, P./Apel, H. (2006): *Abschlussbericht des BLK Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“*. o.O.
- Kuhlenkamp, D. (2010): *Lifelong Learning, Programmatik, Realität und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Lange-Vester, A. (2014): Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 193–209.
- Lenz, K./Schmitt, S. (2016): Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. Potentiale und Realisierungshürden. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Bd. 1. Münster: Waxmann. S. 321–343.
- Linsenmann, I. (2004): Die Bildungspolitik der Europäischen Union. In: Weidenfeld, W. (Hrsg.): *Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 332–341.
- Mahoney, J./Thelen, K. (2010): A Theory of Gradual Institutional Change. In: Mahoney, J./Thelen, K. (Hrsg.): *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power*. New York: Cambridge University Press. S. 1–37.
- Martens, K./Wolf, K.-D. (2006): Paradoxien der Neuen Staatsräson – Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*. 13(2). S. 145–176.
- Mayer, K. U./Müller, W./Pollak, R. (2007): Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (Hrsg.): *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press. S. 240–256.
- Merkens, H. (2006): *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, J. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: *American Journal of Sociology*. 83(1). S. 55–77.
- Meyer, J. (2007): Globalization. In: *International Journal of Comparative Sociology*. 48 (4). S. 261–273.
- Meyer, J./Boli, J./Thomas, G./Ramirez, F. (1997): World Society and the Nation-State. In: *American Journal of Sociology*. 103(1), 81–98.

- Meyer, J./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*. 83 (2). S. 340–363.
- Middendorff, E. (2015): Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In: Banscherus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hrsg.): *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann. S. 261–278.
- Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven* (HIS-Forum Hochschule 11/2011). Hannover.
- Moschonas, A. (1998): *Education and Training in the European Union*. Aldershot: Ashgate.
- Müller, W./Pollak, R./Reimer, D./Schindler, S. (2011): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 289–327.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse* (CHE-Arbeitspapier Nr. 123). Gütersloh.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 1973): *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 1981): *Policies for higher education in the 80s. Intergovernmental Conference: Access to higher education*. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 1987): *Adults in Higher Education*. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 1996): *Lifelong learning for all*. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2014): *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris.
- Osborne, M. (2003): Increasing or Widening Participation in Higher Education? – a European overview. In: *European Journal of Education*. 38(1). S. 5–24.
- Papadopoulos, G. S. (1996): *Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pellert, A. (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Pierson, P. (2003): Big, Slow-Moving, and ... Invisible. Macrosocial Processes in the Study of Comparative Politics. In: Mahoney, J./Rueschemeyer, D. (Hrsg.): *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 177–207.
- Pierson, P. (2004): *Politics in Time. History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Piesanen, E. (2001): The Open University in a Massifying Higher Education System. In: Välimaa, J. (Hrsg.): *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. Jyväskylä. S. 157–184.
- Powell, J. W./Bernhard, N./Graf, L. (2012a): Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-) Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52). Wiesbaden: SpringerVS. S. 437–458.
- Powell, J. W./Bernhard, N./Graf, L. (2012b): The emergent European model in skill formation comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes. In: *Sociology of Education*. 85(3). S. 240–258.
- Ragin, C. (2015): Case-Oriented Research. In: Wright, J. D. (Hrsg.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2. Auflage). Bd. 3. Amsterdam: Elsevier. S. 187–193.
- Ramirez, F. O. (2003): Toward a Cultural Anthropology of the World? In: Anderson-Levitt, K. M. (Hrsg.): *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan. S. 239–254.
- Ramirez, F. O. (2006): From Citizen to Person? Rethinking Education as Incorporation. In: Baker, D. P./Wiseman, A. W. (Hrsg.) *The Impact of Comparative Education. Research on Institutional Theory* (International Perspectives on Education and Society, Volume 7). Amsterdam: Elsevier JAI. S. 367–387.

- Rasmussen, P. (2009): Lifelong Learning as Social Need and as Policy Discourse. In: Dale, R./Robertson, S. (Hrsg.): *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium. S. 85–99.
- Rat der Europäischen Union (1976): *Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen*. Brüssel.
- Rodrigues, M. J. (2006): The Lisbon Strategy after the mid-term review: implications for innovation and life-long learning. In: *Corporate Governance*. 6(4). S. 349–357.
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband* (HIS-Forum Hochschule 6/2013). Hannover
- Schemmann, M. (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schiersmann, C. (2006): *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schimank, U. (2007a): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungs-koordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 231–260.
- Schimank, U. (2007b): Neoinstitutionalismus. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 161–175.
- Schimank, U. (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 157–163.
- Schindler, S. (2014): *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schink, G. (1993): *Kompetenzerweiterung im Handlungssystem der Europäischen Gemeinschaft: Eigendynamik und „Policy Entrepreneurs“*. Eine Analyse am Beispiel von Bildung und Ausbildung. Baden-Baden: Nomos.
- Schmid, G./Kull, S. (2004): *Die Europäische Beschäftigungsstrategie: Anmerkungen zur Methode der offenen Koordinierung* (WZB Discussion Paper SP I 2004–103). Berlin.
- Schmitt, L. (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schofer, E./Meyer, J. (2005): The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. In: *American Sociological Review*. 70(6). S. 898–920.
- Schuetze, H. G. (2005): Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In: Wieser, G./Wolter, A. (Hrsg.): *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa. S. 225–243.
- Schuetze, H. G. (2006): International concepts and agendas of Lifelong Learning. In: *Compare*. 36(3). S. 289–306.
- Schuetze, H. G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*. 6(6). S. 177–188.
- Schuetze, H. G. (2014): From adults to non-traditional students to lifelong learners. In: *Journal of Adult and Continuing Education*. 20(2). S. 37–55.
- Schuetze, H. G./Casey, C. (2006): Models and meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society. In: *Compare*. 36(3). S. 279–287.
- Schuetze, H. G./Slowey, M. (2000): *Higher Education and Lifelong Learning: International Perspectives on Change*. London: Routledge.
- Schuetze, H. G./Slowey, M. (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: *Higher Education*. 44(3). S. 309–327.
- Schuller, T. (2001): The Need for Lifelong Learning. In: *The Political Quarterly*. 72(1). S. 90–99.
- Schütze, H. G. (1991): Is the Academia Ready for Adult Students? In: *Higher Education in Europe*. 16(1). S. 13–25.
- Schwabe-Ruck, E. (2010): *„Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungswegs*. Düsseldorf.

- Singh, M. (2002): The Global and International Discourse of Lifelong Learning from the Perspective of UNESCO. In: Harney, K./Heikkinen, A./Rahn, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 11–22.
- Slowey, M. (1988): The New Policy Arena of Adult and Higher Education Background to the Conference. In: Abrahamsson, K./Rubenson, K./Slowey, M. (Hrsg.): *Adults in the Academy. International Trends in Adult and Higher Education*. Stockholm: Swedish National Board of Education. S. 2–7.
- Slowey, M./Schuetze, H. G. (2012): All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In: Slowey, M./Schuetze, H.G. (Hrsg.): *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. London: Routledge. S. 3–22.
- Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa, 19–38.
- Spexard, A. (2015): Higher Education and Lifelong Learning in the 21st Century: Policies and the Current State of Realization in Europe. In: Zgaga, P./Teichler, U./Schuetze, H. G./Wolter, A. (Hrsg.): *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 321–341.
- Spexard, A. (2016): Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Bd. 1. Münster: Waxmann. S. 269–293.
- Steiner-Khamsi, G. (2004): Blazing a Trail for Policy Theory and Practice. In: Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press. S. 201–220.
- Strain, M./Field, J. (1997): On ‘The Myth of the Learning Society’. In: *British Journal of Educational Studies*. 45(2). S. 141–155.
- Sursock, A. (2015): *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brüssel.
- Teichler, U. (2010): Europäisierung der Hochschulpolitik. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51–70.
- Teichler, U. (2014): *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen*. Münster. Waxmann.
- Teichler, U. (2015): After Decades of Declamation: Higher Education on the Move towards Lifelong Learning? In: Zgaga, P./Teichler, U./Schuetze, H. G./Wolter, A. (Hrsg.): *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 303–319.
- Terhart, E. (2001): Die Veränderung pädagogischer Organisationen. In: Liebau, E./Schumacher-Chilla, D./Wulf, C. (Hrsg.): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. Weinheim: Beltz. S. 49–72.
- Thelen, K. (1999): Historical institutionalism in comparative politics, In: *Annual Review of Political Science*. 93(2). S. 369–404.
- Thelen, K. (2003): How Institutions Evolve: Insights from Comparative-Historical Analysis. In: Mahoney, J./Rueschemeyer, D. (Hrsg.): *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*. New York: Cambridge University Press. S. 208–240.
- Thelen, K. (2004): *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, K./Steinmo, S. (1992): Historical institutionalism in comparative politics. In: Steinmo, S./Thelen, K. (Hrsg.): *Structuring politics. Historical institutionalism in comparative analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1–32
- Trow, M. (1999): From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. In: *Minerva*. 37(4). S. 303–328.
- Tsebelis, G. (2000): Veto Players and Institutional Analysis. In: *Governance*. 13(4). S. 441–474.
- Tuijnman, A./Boström, A.-K. (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: *International Review of Education*. 48(1-2). S. 93–110.
- Ulbricht, L. (2012a): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: *die hochschule*. 21(1). S. 154–168.
- Ulbricht, L. (2012b): Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse. In: *Qualität in der Wissenschaft*. 6(4). S. 99–104.



- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1996): *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1972): *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1968): *Access to higher education in Europe. Comparative background documents and report of the conference*. Vienna.
- Vester, M. (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.) *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa, 39–70.
- Volles, N. (2014): Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. In: *Studies in Higher Education*. 46(1). S. 1–21.
- Waldow, F. (2008): Economic Cycles or International Reform Models? Explaining Transformations of the Educational Policy-making Discourse in Sweden, 1930–2000. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(3). S. 243–258.
- Waldow, F. (2009): Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. In: *Comparative Education*. 45(4). S. 477–494.
- Waldow, F. (2014): Von der Meritokratie zur Parentokratie? Elitenreproduktion und die Legitimierung der Zuweisung von Lebenschancen im englischen Bildungssystem. In: Krüger, H.H./Helsper, W. (Hrsg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem: Nationale und internationale Perspektiven* (Beiheft zur Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2014). Wiesbaden: SpringerVS. S. 43–58.
- Walter, T. (2007): Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination. In: *die hochschule*. 16(2). S. 10–36.
- Weick, K. E. (2009 [1976]): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 85–109.
- Werle, R. (2007): Pfadabhängigkeit. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 119–131.
- Weymann, A./Martens, K./Rusconi, A./Leuze, K. (2007): International Organizations. Markets and the Nation State in Education Governance. In: Martens, K./Rusconi, A./Leuze, K. (Hrsg.): *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Education Policy-making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 229–241.
- Widany, S. (2014): *Weiterbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker\_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010*. Frankfurt am Main: Peter Land.
- Wiesner, G./Wolter, A. (2005): Einleitung. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa. S. 7–44.
- Wiseman, A. W./Baker, D. P. (2006): The Symbiotic Relationship between Empirical Comparative Research on Education and Neo-Institutional Theory. In: Baker, D. P./Wiseman, A. W. (Hrsg.) *The Impact of Comparative Education. Research on Institutional Theory* (International Perspectives on Education and Society, Volume 7). Amsterdam: Elsevier JAI. S. 1–26.
- Wolter, A. (1987). *Das Abitur – Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung*. Oldenburg.
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene*. Oldenburg. S. 49–116.
- Wolter, A. (2000): Non-traditional students in German higher education. In: Schuetze, H. G./Slowey, M. (Hrsg.): *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives of Change*. London: Routledge. S. 48–66.
- Wolter, A. (2010): Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*. Weinheim: Juventa 2010. S. 53–79.

- Wolter, A. (2011): Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 33(4). S. 8–35.
- Wolter, A. (2012): Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In: Slowey, M./Schuetze, H. G. (Hrsg.): *Global perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London: Routledge. S. 43–59.
- Wolter, A. (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): *Akademisierung der Berufswelt?* (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 191–212.
- Wolter, A. (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.). *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 19–38.
- Wolter, A. (2015): Opening up Higher Education for New Target Groups in Germany: A Case Study for the Development of University Lifelong Learning. In: Zgaga, P./Teichler, U./Schuetze, H. G./Wolter, A. (Hrsg.): *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 363–383.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna. “A never ending story”? In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS. S. 21–36.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2015): Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hrsg.): *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen: Budrich. S. 17–35.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (Wolter u.a. 2014a): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 36(4). S. 8–39.
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Begriff, Werdegänge, Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: Elsholz, U. (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 11–33.
- Wolter, A./Kamm, C./Lenz, K./Renger, P./Spexard, A. (Wolter u.a. 2014b): *Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung*. München: Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (acatech).
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

## II Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess<sup>1</sup>

Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland

### 1 Einleitung

Dem staunenden Beobachter muss es so scheinen, also ob derzeit ein Gespenst Europas Hochschulen heimsuchen würde, das ähnlich einem Poltergeist zwar bisher von kaum jemandem gesichtet wurde, aber für all das verantwortlich gemacht wird, was an den einzelnen Hochschulen schief läuft: der *Bologna-Prozess*; wahlweise als Heilsbringer im internationalen Wettbewerb um Reputation, Geld und manchmal auch Studierende herbeigesehnt oder als Zerstörer des *zweckfreien* Studiums im akademischen Elfenbeinturm verdammt. So unterschiedlich die Bewertungen des *Bologna-Prozesses* auch sein mögen, GegnerInnen und BefürworterInnen eint die Vorstellung eines großen Plans, auf europäischer Ebene festgelegt und eins zu eins umzusetzen bis in die entlegenste Fachhochschule. Das vielbeschworene *europäische Modell* bleibt aber auch auf Nachfrage zumeist merkwürdig diffus. Gleich einem amorphen Schatten wabern vollkommen unterschiedliche und sich größtenteils ausschließende Vorstellungen durch die hochschulpolitische Öffentlichkeit. Die These einer Konvergenz der europäischen Studiensysteme in Richtung auf ein *von oben* verordnetes und durch die Akkreditierung durchgesetztes Leitmodell mit den Abschlüssen Bachelor und Master, einem einheitlichen Leistungspunktesystem und einer verbindlichen Modulstruktur wird allerdings kaum ernsthaft in Frage gestellt. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage förmlich auf, ob die in den Köpfen vieler Beteiligten omnipräsente These einer Konvergenz der europäischen Studiensysteme auf die Realität zutrifft oder ob nicht die Anpassung der Studienstrukturen eher die unterschiedlichen politischen Interessenlagen der politischen AkteurInnen im europäischen Mehrebenensystem abbildet. Die Reformanstrengungen der einzelnen Länder würden dann keiner Blaupause und keinem objektiven Modell, sondern schlicht der faktischen Macht des Normativen folgen.

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf (2007): Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland, in: Wende, Wara / Bollenbeck, Georg (Hrsg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft, Heidelberg: Synchron, S. 71-88.

Der Begriff der Konvergenz stammt ursprünglich aus den Naturwissenschaften: Er bezeichnet dort ein Aufeinanderzuentwickeln unterschiedlicher Erscheinungen wie die Herausbildung von Ähnlichkeiten im Körperbau bei Tieren in der Biologie. Zunächst erfolgte in den 1970er Jahren eine Übernahme in die Sozialwissenschaften; hier wird mit dem Begriff der Konvergenz die Ähnlichkeit sozio-ökonomischer Strukturen, z.B. die Annäherung marktwirtschaftlicher und planwirtschaftlicher Gesellschaftssysteme, bezeichnet. In den Kontext der *Europäischen Gemeinschaft* (EG) wurde der Begriff im Februar 1986 durch die *Einheitliche Europäische Akte* eingeführt, in der damit das Ziel einer Koordinierung der Wirtschafts- und Währungspolitik gemeint ist (Braun-Moser 1995). Das Ziel, durch eine schrittweise Annäherung der Wirtschaftspolitiken der Mitgliedsstaaten eine harmonische Entwicklung des Wirtschaftslebens innerhalb der Gemeinschaft zu fördern, kurz eine Konvergenz der realen Lebensbedingungen durch Wirtschaftsförderungsmaßnahmen zu erreichen, war aber schon Ziel der *Römischen Verträge* von 1957.

Seit dem *Maastrichter Vertrag* von 1993 werden mit dem Begriff der Konvergenz im Sprachgebrauch der EU zwei Dinge bezeichnet: (1.) die Angleichung der Lebensverhältnisse u.a. durch Maßnahmen der Strukturpolitik und (2.) die Anwendung der Kriterien des Stabilitäts- und Wachstumspaktes (Neuverschuldung max. 3% des BIP, Gesamtverschuldung max. 60% BIP) zur Sicherung der Preisstabilität. Diese wirtschaftspolitischen Ziele sollen in erster Linie durch die Herstellung eines gemeinsamen Binnenmarktes und flankierende politische Maßnahmen erreicht werden; wobei zum Erreichen des Binnenmarktes nationalstaatliche Handelshemmnisse und Wettbewerbsbeschränkungen beseitigt werden sollen. Wichtige Instrumente dazu sind unter anderem Rechtssetzungen in Form von Verträgen und Richtlinien sowie deren Umsetzung durch die Organe der *Europäischen Union* (EU), was vor allem die Aufgabe der Kommission und die Aufgabe des *Europäischen Gerichtshofes* (EuGH) ist. Die politikwissenschaftliche Integrationsforschung bezeichnet diesen Prozess als *negative* Integration.

Im Gegensatz dazu meint *positive* Integration eine aktiv gestaltende Politik der EU und vor allem ihrer Mitgliedsstaaten, wobei Maßnahmen *positiver* Integration in aller Regel auf die Zustimmung der nationalstaatlichen Regierungen im Ministerrat angewiesen und damit allen Hemmnissen intergouvernementaler Politik unterworfen sind. Dagegen profitiert die *negative* Integration von der Supranationalität des Europarechts, deren Grundlagen bereits in den *Römischen Verträgen* niedergelegt wurden. Seitdem bestimmen die so genannten *vier Grundfreiheiten* die Entwicklung der EU: freier Verkehr von Gütern, Dienstleistungen und Kapital sowie die Freizügigkeit von ArbeitnehmerInnen. Der ehemalige Direktor des Kölner *Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung* Fritz W. Scharpf beschreibt das Verhältnis von *negativer* und *positiver* Integration folgendermaßen:

Die negative Integration ist auf Marktöffnung und Wettbewerbsgleichheit gerichtet. Sie beschränkt also die Handlungsmöglichkeiten der nationalstaatlichen Politik, die bei der Verfolgung eigener Zwecke nicht länger Mittel einsetzen kann, welche den freien Waren-, Personen-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr zwischen den Mitgliedsstaaten behindern oder den Wettbewerb im gemeinsamen Markt verfälschen könnten. Dieser Verlust an nationaler Handlungsfähigkeit kann wegen der hohen Konsenserfordernisse im Ministerrat nicht voll-

ständig durch eine europäische Politik der positiven Integration kompensiert werden. Im Ergebnis verschiebt sich dadurch die Balance zwischen kapitalistischer Ökonomie und demokratisch legitimierter Politik, die sich in den Nachkriegsjahrzehnten in den west-europäischen Sozialstaaten herausgebildet hatte (Scharpf 1994, 6).

## 2 Gestufte Studiengänge in Deutschland – eine alte Idee

Wie stellt sich nun die Situation im Politikfeld Bildung oder genauer jenem der Hochschulbildung dar? Gibt es Indikatoren negativer oder positiver Integration oder sogar eine *Konvergenz* der Strukturen? Bei näherem Hinschauen stellt sich die Situation keinesfalls als einfach dar. Der *Bologna-Prozess* ist nämlich keine Kopfgeburt freischwebender europäischer BildungsministerInnen, sondern hat sowohl in Deutschland als auch auf der europäischen Ebene eine lange Vorgeschichte: Die Diskussion um die Einführung *gestufter Studiengänge* an (west-)deutschen Hochschulen reicht bis in die 1960er Jahre zurück. Als Reaktion auf den steigenden Bedarf nach gut qualifizierten Arbeitskräften zur Gewährleistung der regelmäßig notwendigen Modernisierung des wirtschaftlichen Produktionssystems veränderte sich zu dieser Zeit die Aufgabenbeschreibung der Hochschulen weg von einer überschaubaren Institution zur Reproduktion der wissenschaftlichen Elite hin zur Ausbildungsinstitution für breite Bevölkerungsgruppen. Dies bedeutet einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen Funktion des Hochschulstudiums hin zu einer *wissenschaftlichen Berufsausbildung*.

Die damals amtierende sozial-liberale Bundesregierung versuchte deshalb, das Hochschulwesen entsprechend den sich verändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen neu zu regeln. Bundesbildungsminister Leussink (parteilos) unterbreitete etwa 1970 den Vorschlag, Studiengänge periodisch auf ihren Einklang mit der Entwicklung von *Wissenschaft und Berufspraxis* hin zu überprüfen. Die Vorschläge der Opposition gingen in eine ähnliche Richtung. So hat die CDU 1969 eine grundlegende Neugestaltung der Studiengänge gefordert, „um eine intensivere Betreuung und Anleitung der Studenten sowie eine Vereinheitlichung der Studiengänge [...] zu erreichen“ (Turner 2000, 112). Diese Überlegungen liefen nach Einschätzung von Bultmann und Weitkamp darauf hinaus, „den überfälligen Ausbau der Hochschulen mit der Reduktion des Massenstudiums auf technisches und soziales *Verfügungswissen* zu verkoppeln“ (Bultmann u. Weitkamp 1999, 119).

Der damals amtierende Bundesbildungsminister und ehemalige Vorsitzende des *Wissenschaftsrates* Leussink forderte ebenfalls schon 1970 eine Festlegung der Regelstudienzeit auf drei Jahre. Damit knüpfte er an einen Vorschlag des *Wissenschaftsrates* zur Neuorganisation des Studiums aus dem Jahr 1966 an, in dem dieser eine *Stufung des Studiums* in ein vierjähriges berufsqualifizierendes Studium und ein zweijähriges wissenschaftlich orientiertes Aufbaustudium für besonders befähigte Studierende vorschlug (Wissenschaftsrat 1966). Begründet wurden diese Vorschläge allerdings nicht mit dem Ziel der Europäisierung, das zum damaligen Zeitpunkt in der bildungspolitischen Diskussion noch überhaupt keine Rolle spielte, sondern mit dem Ziel der *Studienzeitverkürzung* zur Entlastung der Universitäten von stark steigenden Studierendenzahlen. Interessant ist es in diesem Zusammenhang, die

Zusammensetzung des *Wissenschaftsrates* zu bedenken: In diesem Gremium sitzen neben WissenschaftlerInnen auch VertreterInnen aller Bundesländer und der Bundesregierung. Auch werden die Beschlüsse des *Wissenschaftsrates* in der Regel konsensual getroffen, so dass die relevanten politischen AkteurInnen schon zu diesem frühen Zeitpunkt das Konzept der *gestuften Studiengänge* grundsätzlich unterstützt haben müssen. Als Reaktion auf die *Vermassung* der Universitäten in Folge der Bildungsexpansion und zur Lösung der hochschulpolitischen Evergreens einer zu langen Studiendauer und einer zu großen Praxisferne des Studiums sollte nach vier Jahren Studium und einer dreimonatigen Prüfungszeit automatisch die Exmatrikulation erfolgen.

Im Jahre 1978 modifizierte der *Wissenschaftsrat* das Stufenmodell und schlug erstmals vor, die *Planstudienzeit* auf drei Jahre festzusetzen (Wissenschaftsrat 1978). Die realen Auswirkungen der Vorschläge waren allerdings gering, denn niemand machte den ernsthaften Versuch, diese Empfehlungen gegenüber den Hochschulen durchzusetzen. Hinzu kam eine fundamentale Kritik von Seiten der Studierendenvertretungen und der *BundesassistentInnenkonferenz*. Der Forderung nach einer stärkeren Vereinheitlichung wurde das Prinzip des *Forschenden Lernens* entgegen gestellt, durch das Studierende in einem Projektstudium gemeinsam eigene forschungsorientierte Initiativen in Gruppenarbeit entwickeln sollten. Diese Forderung wird auch heute noch von den Studierendenvertretungen erhoben (fzs 2004). In den 1970er und 1980er Jahren sind erneute Vorstöße des *Wissenschaftsrates* wegen dieser Kritik, aber gerade auch wegen des erbitterten Widerstands von *Universitäten* und *Wissenschaftsverbänden* gescheitert. Die einmal vorgeschlagenen Ziele der Trennung von Forschung und Lehre, einer Verkürzung der Studienzeiten, einer verstärkten Berufsorientierung und einer stärkeren äußeren Differenzierung des Studiums tauchten jedoch in allen folgenden Reformvorschlägen stets wieder auf.

### **3 Studienzeitverkürzung als politisches Leitmotiv**

Parallel dazu wurde im Laufe der 1970er Jahre unter den politischen AkteurInnen zunehmend über Studienzeiten diskutiert. Der um sich greifenden Alarmstimmung wegen angeblich immer längerer Studienzeiten begegnete der *Wissenschaftsrat* mit einer Erneuerung seines Vorschlags für eine *Stufung des Studiums*. Die Begründung war im Wesentlichen die gleiche wie bereits zwölf Jahre zuvor: Die neue Struktur ermögliche eine stärkere Differenzierung und einen verstärkten Praxisbezug in einem drei- bis vierjährigen Basisstudium und einer fakultativen Ergänzung für besonders befähigte Studierende in einem zweiten Studiengang. So sei eine Stoffbegrenzung möglich, die einen Beitrag zur Studienreform leisten könne und zugleich die Studienzeiten zu verkürzen helfe (Wissenschaftsrat 1978; Bultmann u. Weitkamp 1999). Die Erneuerung des Vorschlags der Einführung gestufter Studiengänge stieß auf Seiten der Hochschulen allerdings erneut auf Widerstand: Die Hochschulgremien handelten nicht im Sinne des *Wissenschaftsrates* und blockierten so die Umsetzung der Empfehlungen ein

weiteres Mal. Die BildungspolitikerInnen in Bund und Ländern gaben das politische Ziel der Studienzeitverkürzung jedoch nicht auf.

Die schlechte Finanzlage des Bundes und der Länder erhöhte im Laufe der 1990er Jahre den Handlungsdruck auf die Hochschulen weiter. Das Ziel der *Studienzeitverkürzung* wurde immer stärker als nötige Reaktion auf die Probleme der *Massenuniversität* gesehen. Bultmann und Weitkamp kritisieren die Reduzierung der Studienreformdiskussion auf die Studienzeitverkürzung, denn in der Debatte um die Studienzeit werde zunehmend die Frage nach dem gesellschaftlichen Sinn des Hochschulsystems ausgeblendet. Das Ziel der Studienzeitverkürzung mache zwar eine Quantifizierung von Erfolgskriterien einfacher, ignoriere aber notwendige qualitative Bestandteile der Studienreform. So bestehe die ernst zu nehmende Gefahr einer *Entwissenschaftlichung* des Hochschulstudiums (Bultmann u. Weitkamp 1999). Weiter ignoriert die Unterstellung, dass eine Verkürzung der formalen (Regel-)Studienzeiten, wie sie im Rahmen der Einführung der gestuften Studiengänge diskutiert wurde, auch in der Folge zu kürzeren realen Studienzeiten führen würde, finanzielle und soziale Ursachen langer Studienzeiten. Darüber hinaus ist diese These auch durch internationale Vergleiche keinesfalls eindeutig belegt.

Im Kontext dieser Diskussion wurde erneut die Forderung nach der Einführung gestufter Studiengänge in Anlehnung an das Konsekutiv-Modell des *Wissenschaftsrates* von 1966 laut. In ihrem *Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland* vom 6. Juli 1992 leitete die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) – als erster politischer Veto-Spieler – einen politischen Schwenk ein. Sie forderte nun eine Grundsatzdiskussion über Umfang, Struktur und Inhalt des Bildungs-, Ausbildungs- und Forschungsbereichs ein und schlug im Unterschied zu den Positionen der 1970er und 1980er Jahre eine verstärkte „Aufteilung und Abstimmung zwischen *grundständigem Studium* und wissenschaftlichem Aufbau- und Vertiefungsstudium“ vor, wodurch eine „universitäre Berufsvorbereitung inhaltlich entlastet und zeitlich verkürzt werden“ könne. Sie diskutierte weiterhin, dass in „geeigneten Studiengängen die Strukturreform auch zur Einführung *gestufter Abschlüsse* [...] genutzt werden“ könne (HRK 1992).

Zwar bestand Anfang der 1990er Jahre auf Seiten der *Kultusministerkonferenz* (KMK) noch keine eindeutige Bereitschaft zur Einführung gestufter und stärker strukturierter Studiengänge, allerdings wurden verschiedene Maßnahmen zur Reduzierung der im internationalen Vergleich als zu lang wahrgenommene Studiendauer vorgeschlagen, darunter auch eine stärkere Strukturierung des Studiums in den bestehenden Studiengängen bei einer *Neuformulierung* des Curriculums, die Schaffung besserer Beratungs- und Betreuungsangebote sowie bereits zu diesem Zeitpunkt die Einführung von Studiengebühren bei einer deutlichen Überschreitung der Regelstudienzeit (KMK u. HRK 1993).

Zu Konsequenzen führte das politische Ziel der Studienzeitverkürzung allerdings erst im Jahr 1993, als Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland im Landesgesetz Regelstudienzeiten einführte. Der Politik schlug erneut der heftige Widerstand der Hochschulen entgegen, die eine Einmischung in ihre inneren Angelegenheiten grundsätzlich ablehnten. Noch einen Schritt weiter ging in dieser Zeit Berlin, indem eine *Pflichtberatung* für Langzeitstudierende

mit der Exmatrikulation als möglicher Sanktionierung eingeführt wurde. Diese Regelung wurde von den Berliner Hochschulen aber bis vor einigen Jahren schlicht ignoriert. Das Ziel der Studienzeiterkürzung wurde im Laufe der 1990er Jahre immer stärker als nötige Reaktion auf die bestehenden hochschulpolitischen Probleme postuliert, wobei die Verantwortung für die Folgen *chronischer Unterfinanzierung* der Hochschulen sowie schlechter Betreuungsangebote zunehmend als individuelles Versagen auf die Studierenden abgeschoben wurde. Die lange folgenlos gebliebene Studienreformdiskussion in Deutschland zeigt die vorhandenen Blockademöglichkeiten der Hochschulen gegenüber *von außen* gesetzten politischen Zielen. Viele AkteurInnen vor Ort wollten das traditionelle Hochschul- und Studiensystem mit allen Stärken und Schwächen bewahren – in vielen Fällen in einem fragwürdigen Bündnis zwischen konservativen Ordinarien und *linken* Studierenden gegen eine Ökonomisierung der Hochschulen, die so zwar längere Zeit aufgehalten werden konnte, aber teuer erkaufte werden musste: mit der Aufgabe der progressiven Vision einer qualitativen Studienreform.

#### **4 Anfänge europäischer Hochschulpolitik**

Bereits seit Mitte der 1980er Jahre gab es auf europäischer Ebene Bestrebungen, an die unterstellten gemeinsamen Traditionen der europäischen Universitäten des Mittelalters anzuknüpfen. In der *Magna Charta Universitatum* knüpften deshalb 1988 die VertreterInnen der europäischen Hochschulen an diese Idee an und bekannten sich zu drei gemeinsamen Grundsätzen: der wirtschaftlichen, politischen und ideologischen Unabhängigkeit, der Einheit von Forschung und Lehre sowie der Freiheit von Forschung, Lehre und Studium. Einige BeobachterInnen sahen in dieser „Besinnung über historische, gegenwärtige und potenzielle Gemeinsamkeiten des europäischen Hochschulwesens“ den Grundstein, auf den mehr als 10 Jahre später der *Bologna-Prozess* aufbauen sollte (Keller 2004, 4). Gleichzeitig wurde Hochschulpolitik auch verstärkt Thema der EG: Auf Richtlinien für bestimmte Berufe, die erheblichen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung von Studienstrukturen und -inhalten in den betroffenen Fächern hatten, folgte 1988 mit der *Richtlinie 89/48* eine Regelung für alle Hochschulabschlüsse. Mit der grundsätzlichen Anerkennung von mindestens dreijährigen Abschlüssen war nunmehr ein individuelles Recht zur Berufsausübung verbunden.

Diese Entwicklung ist deshalb bemerkenswert, weil die bestehenden Verträge explizit keine Kompetenz der Gemeinschaft im Bereich der *allgemeinen Bildung* vorsahen und nach wie vor auch nicht vorsehen. Eine Art Hintertür stellte aber nach Auffassung des EuGH der Artikel 126 der *Römischen Verträge* von 1957 dar, der den Bereich der beruflichen Bildung regelte und der Gemeinschaft unter anderem zur Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung und zur Förderung der Mobilität der in beruflicher Bildung befindlichen Personen eine unterstützende und ergänzende, also eine aktive Rolle zuwies. Mit diesem Artikel wurde nämlich das Urteil im Fall einer französischen Kunststudentin, deren Aufenthaltsrecht in Belgien angezweifelt wurde, begründet. Hier vertrat nämlich der EuGH



im Jahr 1985 die Auffassung, dass *Ausbildung* oder *berufliche Bildung* jede Form von Bildung umfasse, die auf eine berufliche Tätigkeit vorbereite, unabhängig vom Alter und der Bildungsstufe der betroffenen Personen und unabhängig davon, ob das Bildungsangebot allgemeinbildende Anteile habe. Auf diesem Wege wird auch aus dem Studium an einer Kunstakademie eine Berufsausbildung. Mit der faktischen Zuerkennung einer bildungspolitischen Kompetenz der EG, die aus dem Grundsatz der *ArbeitnehmerInnenfreizügigkeit* abgeleitet wurde, erfolgte schon in den 1980er Jahren ein wichtiger Impuls für den Prozess zur *Vereinheitlichung* der Studienabschlüsse (Hackl 2001).

Mit dem Argument der Förderung der Mobilität zukünftiger ArbeitnehmerInnen wurde auch das ERASMUS-Mobilitätsprogramm begründet, das 1988 von der EU-Kommission aufgelegt wurde und nach Auffassung der Wiener Politikwissenschaftlerin Elsa Hackl die durch den EuGH garantierte Mobilität von Studierenden fördern, aber auch regulieren sollte. Die Aktivitäten der EG im Bereich der Hochschulzusammenarbeit waren allerdings von Anfang an vor allem durch wirtschaftliche Gründe motiviert. Soziale und kulturelle Aspekte des Studierendenaustausches spielten und spielen allenfalls eine Nebenrolle. Diese eingeschränkte Perspektive wurde von Studierendenvertretungen immer wieder kritisiert. Der damalige Direktor des ERASMUS-Büros, Alan Smith, formulierte dies im Jahr 1990 folgendermaßen:

Um den Binnenmarkt der EG in die Wirklichkeit umzusetzen, um ihn nicht nur als Papiertiger dastehen zu lassen, wird die Gemeinschaft entsprechende Humanressourcen (wie es so hässlich im EG-Jargon heißt [Einschub im Original, d. Verf.]) brauchen, Menschen also, die im Stande sind, in anderen europäischen Ländern zu *funktionieren*: unter anderem auch Hochschulabsolventen, die wissen, wie der Wissenschaftsbetrieb in anderen Ländern aussieht, die die notwendigen Sprachkompetenzen haben, um sich dort durchzusetzen, und die vor allen Dingen wissen, was es bedeutet, in einem anderen europäischen Land zu leben (Smith 1990, 161).

Im Rahmen des ERASMUS-Programms wurde auch schon in den 1980er Jahren das *European Credit Transfer System* (ECTS) entwickelt, um im Ausland erbrachte Studienleistungen in Form von Punkten quantifizierbar zu machen und so die *Anerkennung* an der Heimathochschule zu erleichtern. Unterschiedliche Hochschultraditionen insbesondere im Bereich der Lehr- und Lernformen und der Wahlmöglichkeiten für Studierende erschwerten die Umsetzung aber erheblich. Die fehlende fachliche Kompatibilität setzte sich auf der Ebene der Hochschul- und Studienstrukturen fort, da jedes Land über ein historisch gewachsenes *eigenständiges System* verfügte: Zwischen den einzelnen europäischen Ländern bestanden große Unterschiede in Bezug auf Hochschultypen, Hochschulzugang, Studienfinanzierung, Studienorganisation und die Abschlusstruktur. So hatten Mitte der 1990er Jahre neben Großbritannien und Irland erst wenige Staaten *gestufte Studiengänge* eingeführt, häufig als *Ergänzung* zu den traditionellen Abschlüssen. Das waren Dänemark, Finnland, Malta, Island, Tschechien und die Slowakei. Auch Frankreich hatte schon ein aus mehreren Stufen bestehendes Studiensystem. Diese Studiengänge unterschieden sich aber voneinander sehr deutlich, gerade auch im Hinblick auf die Studiendauer und die Ausrichtung der Curricula, die einzige Gemeinsamkeit war die Stufung selbst. Unterhalb der Ebene der Abschlüsse bestand eine bunte Mischung unterschiedlicher curricularer und didaktischer Konzepte (Haug 2000).

Vor diesem Hintergrund musste eine Verstärkung der Mobilitätsförderungsanstrengungen der EG als Beitrag zur weitergehenden wirtschaftlichen Integration durch den Binnenmarkt fast zwangsläufig Anpassungsdruck auf die nationalen Hochschulsysteme erzeugen.

Der ehemalige Präsident der Universität Oldenburg, Michael Daxner, beschreibt ein einfaches Grundmuster, das die Programmideologie in der Hochschulpolitik bestimmt habe. So sei ein Leitmotiv das Streben nach einer *Sicherung der Konkurrenzfähigkeit* der EG gegenüber den USA, Japan und den südostasiatischen Tigerstaaten durch verstärkte Anstrengungen in den Bereichen der Qualifikation und der technischen Innovation gewesen. Um dieses Ziel zu erreichen und die Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen in möglichst vielen Ländern zu gewährleisten, sei ein Maximum an europäischer Harmonisierung nötig, das die zu erwartenden kulturellen und sozialen Friktionen durch ein ebenfalls angestrebtes Maximum nationaler Spezifikationen reduziere. Dies bedeute den Vorrang *instrumenteller Bildung* vor intellektuellen und kulturellen Identitäten sowie ein Verständnis von Autonomie und Freiheit der Wissenschaft, das eher im Sinne eines *globalen Unternehmenskonzeptes* als in der idealistischen Tradition der *staatsfernen Selbstbestimmung* definiert werde. Die Reduzierung des Bildungsverständnisses auf eine ausschließlich an den kurzfristigen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes ausgerichtete und überwiegend technisch verstandene *Funktionalität* schwäche die ohnehin in der Defensive befindlichen weitergehenden Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und der *wissenschaftsimmanenten Reflexivität* weiter, was letztendlich zu einem massiven Substanzverlust der Wissenschaft insgesamt führen würde (Daxner 1996). Eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen als Ergebnis einer wissenschaftlichen Berufsausbildung, zu der sich das Studium ohnehin gewandelt hat, braucht aber eine produktive Verbindung von individueller Entwicklung, Berufsqualifizierung, flexibler Wissenschaft und nicht zuletzt gesellschaftlicher Einbindung, um erfolgreich zu sein. Die Überbetonung nur eines Bildungsziels stellt die anderen grundsätzlich in Frage.

Ab Mitte der 1990er Jahre ist ein zunehmendes Interesse der Einzelstaaten an der Umsetzung der Ziele des ERASMUS-Programms zu beobachten, was mehrere Gründe hatte: (1.) einen *dreifachen Effizienzgedanken*, der den Wandel des Studiums zu einer wissenschaftlichen Berufsausbildung im Rahmen der Hochschulexpansion genauso umfasst wie knappere öffentliche Haushalte und eine deutliche Zunahme der Studierendenzahlen, (2.) die Förderung der Mobilität in einer doppelten Richtung als grenzenloser Austausch und als Beweis der internationalen Attraktivität des *Studienstandortes* und (3.) ein anderes Bild der Hochschule als *Bildungs- oder Ausbildungsdienstleisterin*, mit dem auch neue unternehmensorientierte Steuerungsmodelle einhergingen (Hackl 2001). Der (4.) Grund ist eine eher versteckte Dimension: die Legitimation nationalstaatlicher Reformanstrengungen über die europäische Ebene, quasi ein *Spiel über Bande*: Die deutschen Bachelor- und Masterstudiengänge sind somit weder eine bloße Kopie US-amerikanischer oder britischer Beispiele noch eine aus dem europäischen Integrationsprozess resultierende Norm, die von der deutschen Hochschulpolitik schlicht nachvollzogen wurde, sondern sie haben eigenständige Wurzeln in Deutschland, wenn auch Wechselwirkungen mit ausländischen, insbesondere europäischen Entwicklungen deutlich auszumachen sind.

## 5 Europa und das nationalstaatliche Bildungssystem als korrespondierende Ebenen

Mitte der 1990er Jahre standen die deutschen Hochschulen und mit ihnen die Hochschulpolitik wie zuvor beschrieben vor einer doppelten Problemstellung: Zum einen war in Deutschland seit langem die Notwendigkeit einer weitgehenden Studienreform bekannt, insbesondere auch bei der Organisation der Studienabschlussarten und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung, zum anderen stand das deutsche Hochschulsystem wie gezeigt von der europäischen Ebene her unter einem großen *Anpassungsdruck*, was besonders für die Abschlusstruktur gilt, die eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung des Ziels der ArbeitnehmerInnenfreizügigkeit bildet (Schnitzer 1998). In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren gab es allerdings nur vereinzelte Beispiele für den Versuch, interne Strukturreform und externe Kompatibilität voranzutreiben. So verlieh die Universität Augsburg 1992 als erste Universität einen Abschluss unterhalb des Diploms: Mit dem Bestehen der Vordiplomprüfung in BWL oder Ökonomie war der automatische Erwerb eines *baccalaureus oeconomiae* verbunden, um denjenigen Studierenden eine Teilqualifikation zu bescheinigen, die ihr Studium ohne Diplom beendeten, nach herrschender Lesart also StudienabbrecherInnen sind. In Sachsen wurde 1993 die Rechtsgrundlage für die Einführung eines ähnlich gerichteten *Bakkalaureus-Abschlusses* geschaffen, von der die sächsischen Hochschulen aber zunächst keinen Gebrauch machten. Einen Schritt weiter ging die in dieser Zeit neugegründete Universität Erfurt, die sich bei der Konzeption ihrer Studienangebote an anglo-amerikanischen Beispielen orientierte. Allerdings lief der Studienbetrieb in Erfurt erst Ende der 1990er Jahre an, nachdem auf der politischen Ebene innerhalb relativ kurzer Zeit entsprechende Regelungen geschaffen worden waren (Turner 2000).

Vereinzelt wurden in den 1990er Jahren auch schon an internationale Beispiele angelehnte Bachelor- und Masterabschlüsse eingeführt, die sich damals häufig aus bereits bestehenden Hochschulkooperationen mit dem Angebot eines sogenannten Doppeldiploms heraus entwickelten. Eine wichtige Rolle dabei spielte der *Deutsche Akademische Austauschdienst* (DAAD) mit seinem Programm *Auslandsorientierte Studiengänge* zur Förderung neuer international ausgerichteter Studiengänge in Deutschland, durch das vor allem ausländische Graduierte nach ihrem ersten Studienabschluss zu einem Masterstudium an deutschen Hochschulen motiviert werden sollten. Durch das DAAD-Programm wurden primär Studienangebote in den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften gefördert. Das Interesse der Hochschulen an dem Programm war von Anfang an groß, die Fördermöglichkeiten jedoch waren nur begrenzt. Nach Einschätzung von Heidrun Jahn bestand die Bedeutsamkeit der Förderprogramme des DAAD denn auch nicht unbedingt in ihrem tatsächlichen Fördervolumen, sondern vielmehr in der *Impulsgebung* für die Studiengangsentwicklung. Aus den Initiativen des DAAD heraus habe sich eine gewisse Eigendynamik entwickelt, durch die in kurzer Zeit weitere *Bachelor- und Masterstudiengänge* entstanden seien, deren Entwicklungsstand aber 1998 aufgrund fehlender verbindlicher Vorgaben von Seiten der Politik wenig transparent gewesen sei (Jahn 1998).

Einen ersten wichtigen Schritt auf dem Weg zur Formulierung von allgemeingültigen Zielen und Handlungsempfehlungen bildete der Beschluss der KMK zur *Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland* vom 24. Oktober 1997. In diesem Beschluss hob die KMK die – in der politischen Gewichtung gestiegene – Bedeutung der *Attraktivität* der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende genauso hervor wie das Verständnis von internationaler Kooperation in Forschung und Lehre als entscheidendem Faktor für die internationale *Wettbewerbsfähigkeit* der Hochschulen. Als zweiten wichtigen Punkt hält sie die Notwendigkeit einer straffer strukturierten und transparent gestalteten Studienorganisation fest. Eine Lösungsmöglichkeit für beide Zielbereiche sah sie in der Öffnung des deutschen Studiensystems für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Allerdings könne es nicht Ziel sein, das deutsche Studiensystem durch ein System britischer oder amerikanischer Prägung zu ersetzen, das als in sich geschlossenes System von Hochschulorganisation und Abschlusstruktur ohnehin nur als Mythos existierte (vgl. Schnitzer 1998; Drake 2002). Vielmehr sollten mit diesen Studiengängen neue Ausbildungsformen erprobt werden und erst nach *sorgfältiger Evaluation* der neuen Studienangebote über die weitere Entwicklung entschieden werden. Dadurch sollte sowohl „dem studienorganisatorischen Anliegen Rechnung getragen [werden], in einem System gestufter Abschlüsse einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss einzuführen, der [...] bereits nach drei bis vier Jahren erreicht werden kann“ als auch die internationale Kompatibilität der Abschlüsse durch die Verwendung der international bekannten Bezeichnungen Bachelor und Master erhöht werden (KMK 1997).

Die Einführung *gestufter Studiengänge* sollte also einen doppelten Effekt haben. So sollten mit den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen sowohl das seit den 1960er Jahren bestehende *Studienstrukturproblem* gelöst als auch der wahrgenommene Rückgang der internationalen *Wettbewerbsfähigkeit* durch eine einzige Maßnahme behoben werden, der zwar wiederholt festgestellt, aber empirisch kaum jemals belegt wurde. In ihrer Entschliebung *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen* vom 10. November 1997 formulierte auch die HRK Anforderungen an die neuen Studiengänge. In dieser Entschliebung forderte sie, dass beide Studienprogramme eigenständige *berufsqualifizierende Abschlüsse* mit modularem Aufbau sein sollten. Die Aufnahme in ein Masterprogramm sollte von einer besonderen *Zulassungsentscheidung* abhängig gemacht werden, deren Voraussetzungen von den Hochschulen selbst ausgestaltet werden sollten (HRK 1997a). Zudem erhoffte sich die HRK von der Einführung von Modulen und Kreditpunktesystemen an den Hochschulen eine (weitere) Verkürzung der Studiendauer – vermittelt einer studienbegleitenden Prüfungsorganisation sowie der Akkumulation von Einzelleistungen als Bestandteil der Gesamtnote (HRK 1997b).

Eine fundamentale Kritik wie in der Vergangenheit hat die HRK gegenüber der Einführung gestufter Studiengänge nicht mehr geäußert. Vielmehr hat sie selbst ein Studiensystem vorgeschlagen, das an die damals 30 Jahre alten Vorschläge des *Wissenschaftsrates* anschlussfähig war. Aus den Äußerungen von KMK und HRK wird allerdings deutlich, dass

die Einführung gestufter Studiengänge zunächst nur als eine *Flankierung* der bestehenden Studiengangstruktur in Deutschland begrüßt wurde.

Die Bundesregierung ging mit der Zielsetzung des *Gesetzentwurfes zur 4. Änderung des Hochschulrahmengesetzes* (HRG) vom 20. Oktober 1997 aber deutlich darüber hinaus. In der Gesetzesbegründung heißt es dazu:

Dringlich ist ferner die Weiterentwicklung der Hochschul- und Studienstruktur. Das Hochschulsystem der Zukunft muß ein gestuftes System von Abschlüssen mit einer deutlichen Berufsorientierung in klar definierten Studienzeiten bieten [...]. Hierzu ist eine Modularisierung der Studiengänge ebenso erforderlich wie die Einbeziehung der Studiengänge in ein Leistungspunktsystem, das sowohl der Anrechnung studienbegleitender Leistungsnachweise auf Prüfungen als auch der Ersetzung von Prüfungen dient. [...] Mit Blick auf den internationalen Wettbewerb [...] sollen unsere Hochschulen die Möglichkeit erhalten, die weltweit anerkannten Hochschulabschlußgrade Bachelor und Master zu verleihen (Deutscher Bundestag 1997, 12f.).

Die Regelstudienzeit für Bachelor- und Masterstudiengänge wurde durch das HRG auf drei bis vier Jahre für den Bachelor und ein bis zwei Jahre für den Master festgelegt, wobei die Studiendauer bei konsekutiven Studiengängen insgesamt fünf Jahre nicht überschreiten darf. In der Begründung wird die Novellierung mit zu langen Studienzeiten bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss und mit dem Nachlassen der internationalen Attraktivität des *Studienstandortes Deutschland* erklärt, denn Studienleistungen und Hochschulabschlüsse seien international nicht vergleichbar und damit nicht wettbewerbsfähig. Die Bestimmungen des HRG sahen vor, dass gestufte Studiengänge zunächst in einer nicht näher festgelegten Zeitspanne zur Erprobung eingeführt werden konnten, wobei die weitergehende Regelungskompetenz bei den Ländern lag. Von dieser Kompetenz machte die KMK durch die Festlegung von Strukturvorgaben am 5. März 1999 Gebrauch, drei Monate bevor die *Bologna-Konferenz* stattfand (KMK 1999).

Durch die Vorgaben der KMK gestaltet sich der Gesamtzuschnitt der Studienreform an deutschen Hochschulen sehr komplex, da es sich nicht um eine einzige Reform, sondern um ein ganzes Reformpaket handelt. So wurde die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland, die wie dargestellt das Ergebnis eines langen Diskussionsprozesses bildet, der bis auf die Vorschläge des *Wissenschaftsrates* von 1966 zurückgeht, mit anderen nationalen (Modularisierung) und internationalen (Leistungspunktsysteme, Qualitätssicherung) Reformvorschlägen verbunden, was die Implementierung des formulierten Konzepts *gestufter Studiengänge* gebremst hat; gerade auch deshalb, weil die Einführung zunächst weitgehend dem Ermessen der einzelnen Hochschulen überlassen blieb (Schwarz-Hahn u. Rehburg 2003). Anne Klemperer, Marijke van der Wende und Johanna Witte kommen in einer Studie des von der Hochschulrektorenkonferenz und der Bertelsmann-Stiftung getragenen *Centrums für Hochschulentwicklung*, kurz CHE, zu folgendem Fazit:

Die proaktive Rolle Deutschlands und die Tatsache, dass die rechtlichen Weichenstellungen für die Bachelor- und Master-Studiengänge bereits 1998 getroffen wurden, unterstreichen, dass der Bologna-Prozess in Deutschland nicht als Ursache für die Einführung der neuen Studiengänge anzusehen ist. Er bildet jedoch den Kontext für die deutschen Entwicklungen, die auf diesem Wege unbestreitbar europäische Dimensionen angenommen haben, und hat zahlreiche aus-

ländische Partner auf einen ähnlichen Weg gebracht (Klemperer, van der Wende u. Witte 2002, 19).

Der bereits angesprochene Gedanke der externen Legitimation von nationalstaatlichen Reformprozessen ist wichtig, um die *Sorbonne-Erklärung* vom Mai 1998 besser einordnen zu können, die der *Bologna-Erklärung* vorausgehen, denn sie wurde von vier Ländern unterzeichnet, die alle mitten in eben solchen Prozessen standen: In Großbritannien hatte 1997 der *Dearing-Report* erheblichen hochschulpolitischen Reformbedarf ermittelt, der *Attali-Report* kam in Frankreich zum gleichen Ergebnis, und in den beiden anderen Unterzeichnerstaaten, Italien und Deutschland, waren schon konkrete Gesetzgebungsverfahren angelaufen. Die *Sorbonne-Erklärung* hat das Thema der Hochschulpolitik erneut auf die europäische Agenda gebracht, aber eben auch auf die nationalstaatliche, nachdem die vorherigen Versuche dazu nicht erfolgreich gewesen waren.

Das erklärte Ziel dieser Erklärung war eine *Harmonisierung* der Studiensysteme, die sich sowohl an einem unterstellten angelsächsischen Abschlussmodell mit einem dreijährigen Bachelor und einem anschließenden zweijährigen Master als auch an einer verklärten Vorstellung der europäischen Universitäten des Mittelalters mit einer nahezu unbegrenzten Mobilität der Studierenden orientierte. Beide Annahmen entbehren bei näherem Hinsehen jedoch weitgehend der Grundlage: So existiert weder ein konsistentes anglo-amerikanisches Modell, unterscheidet sich im Gegenteil die Studienorganisation in den betreffenden Ländern teilweise sehr weitgehend, noch ist die Hochschul- und Studienstruktur des europäischen Mittelalters sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht mit der ausdifferenzierten Struktur des tertiären Bildungssektors heutiger Zeiten vergleichbar (vgl. Schnitzer 1998, Drake 2002).

Die reale Entsprechung der Ziele des *Bologna-Prozesses* mit konkreten aktuellen oder historischen Modellen ist aber auch nicht entscheidend. Viel wichtiger erscheint der Bezug auf positiv besetzte Ideen als Legitimationsmuster für ausgehandelte politische Programme. Und hier ist die Anlehnung an das US-amerikanische Hochschulsystem und die Tradition der europäischen Universität des Mittelalters allemal attraktiver als die Bezugnahme auf die Anerkennungsrichtlinie des Jahres 1988, die eine Festlegung auf mindestens dreijährige Studiengänge getroffen hatte.

## **6 Vereinheitlichte Divergenz als (Zwischen-)Ergebnis des Bologna-Prozesses**

Im Juni 1999 trafen sich schließlich im italienischen Bologna die BildungsministerInnen von 29 europäischen Staaten und vereinbarten die Bildung eines einheitlichen *Europäischen Hochschulraums* bis zum Jahr 2010. Die Ziele des *Bologna-Prozesses* lassen sich dabei zu mehreren Zielbereichen zusammenfassen. Dem Ziel der Herstellung und Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen kommt (zumindest verbal) eine herausgehobene Bedeutung zu: So soll ein gemeinsamer europäischer Hochschul-

raum hochqualifizierte Studierende aus allen Weltregionen anziehen und damit der *Anziehungskraft* der Hochschulen der USA eine Alternative entgegenstellen. Ein zweiter wichtiger Zielbereich ist das Streben nach besserer *Vergleichbarkeit und Vereinbarkeit* der Studiensysteme, auch um die Beschäftigungsmöglichkeiten der AbsolventInnen auf einem angenommenen europäischen Arbeitsmarkt zu verbessern. Dazu soll ein System einfach lesbarer Studienabschlüsse in *zwei Zyklen* etabliert werden, das zu mehr Transparenz und besseren Anerkennungsmöglichkeiten führen soll. Dieser Zielbereich setzt die bestehenden Maßnahmen der EU im Sinne der Umsetzung des Ziels der Freizügigkeit von ArbeitnehmerInnen durch Maßnahmen *negativer* Integration fort; bei der Studienstrukturreform handelt es sich also um koordinierte Maßnahmen im Sinne *positiver* Integration zur Flankierung und Ausgestaltung *negativer* Integrationsprozesse. Die Förderung der *Mobilität* aller Statusgruppen an den Hochschulen, besonders aber der studentischen Mobilität, ist der dritte wichtige Zielbereich des *Bologna-Prozesses*. Im Fokus der MinisterInnen stand dabei der Abbau von formalen Mobilitätshemmnissen, insbesondere in der Frage der Anerkennung von Studienleistungen, die durch das ECTS erleichtert werden soll. Dieses Teilziel setzt am klarsten eine bestehende Politik der EU fort und weitet diese auf andere Staaten aus; das ERASMUS-Programm bestand immerhin schon seit über zehn Jahren.

Ein letzter Zielbereich bezieht sich auf die Implementierung einer *europäischen Dimension* in der Hochschulbildung. Bislang werden darunter vor allem Doppeldiplome und Austauschprogramme verstanden, eine inhaltliche Unterfütterung im Sinne curricularer Konzepte oder Ähnlichem ist bislang dagegen größtenteils ausgeblieben. Hier und im Bereich der Ausgestaltung des *lebenslangen Lernens* sind neue Handlungsfelder einer Politik der *positiven* Integration aufgezeigt worden, die aber in der Prioritätensetzung der beteiligten Regierungen nur einen untergeordneten Platz einnehmen. Die Teilziele des *Bologna-Prozesses* sind somit insgesamt überwiegend eine Bestätigung bestehender Ziele der *negativen*, aber auch der *positiven* Integration der europäischen Staaten. Mit der dritten Bologna-Folgekonferenz, die im Mai 2005 in Bergen stattfand, verpflichteten sich insgesamt 45 Staaten zur Umsetzung der Teilziele des *Bologna-Prozesses*, die rein formal nicht mehr als rechtlich unverbindliche *Selbstverpflichtungen* der Regierungen der Teilnahmestaaten sind, deren reale politische Relevanz aber nicht unterschätzt werden darf. Auch wenn der vielfach unterstellte Zwang von der europäischen Ebene her nicht existiert, verpflichten sich die Regierungen so doch zu einer freiwilligen Koordinierung ihrer Politik.

Zwischen 1999 und 2003 haben nach Angaben des Bildungsinformationssystems der EU, *Eurydice*, sieben Staaten ihre Studiensysteme auf eine gestufte Abschlussstruktur umgestellt und zwischen 2003 und 2005 weitere zehn Staaten, so dass Ende 2004 insgesamt 34 von damals 40 Teilnehmerstaaten ein System gestufter Abschlüsse etabliert hatten. Der Trend zur strukturellen Vereinheitlichung ist noch eindeutiger bei der Anwendung des ECTS, das bis 1999 in zehn Staaten angewendet und das von 1999 bis 2003 von zwölf weiteren Staaten eingeführt wurde. Von 2003 bis 2005 folgten acht weitere Staaten. Gleiches gilt für das *Diploma Supplement*, eine detaillierte Beschreibung der erworbenen Qualifikationen als Beiblatt zum Abschlusszeugnis: Vor 1999 wendeten es nur vier Staaten an, zwischen 1999 und

2003 sowie erneut 2003 und 2005 folgten jeweils dreizehn Staaten (Eurydice 2005; vgl. Kehm u.a. 2005).

Mit dem *Bologna-Prozess* konnten die historisch weit zurückliegenden Vereinheitlichungsbestrebungen der europäischen Studiensysteme auf den ersten Blick offenbar weitgehend umgesetzt werden, da die Abschlusstruktur mit der Durchsetzung der Grade Bachelor und Master weitgehend *vereinheitlicht* wurde. Dennoch ist es vorschnell, über die reine Struktur der Studiengänge hinaus eine Konvergenz der Studiensysteme zu konstatieren, da sich die Studiensysteme der mittlerweile 45 teilnehmenden Staaten in der Studienorganisation und -konzeption weiterhin genauso unterscheiden wie in der Ausgestaltung von Zu- und Übergängen zum Studium. Trotz der Übernahme der gestuften Abschlüsse ist bspw. das offene schwedische Modularisierungskonzept mit seinen vielfältigen Wahlmöglichkeiten weiterhin vom stark verregelten deutschen sehr verschieden, das stark auf Pflichtveranstaltungen setzt. Das akademische Jahr besteht auch nach der *Bergen-Konferenz* in Großbritannien weiterhin aus Terms, in Österreich aus Semestern und in Finnland aus Blockkursen.

Ebenfalls beeinflussen die historisch gewachsenen Wissenschaftstraditionen den akademischen Alltag nach wie vor stärker als die Ziele des *Bologna-Prozess*, denn die Orientierung am *Humboldtschen Ideal* des *zweckfreien* Forschens, Lehrens und Lernens lebt als Leitvorstellung in Deutschland genauso fort wie bspw. das stark auf funktionale Wissensvermittlung ausgerichtete Lehrkonzept in Frankreich. Unterschiede sind auch weiterhin in der Studierendenquote und bei den Übergängen zwischen Bachelor und Master zu beobachten. So liegt der Anteil von StudienanfängerInnen in Dänemark trotz des parallel bestehenden Systems einer dualen Berufsausbildung bei deutlich mehr als 50% eines Altersjahrganges. Ähnliche Zahlen sind für Finnland, Schweden, Großbritannien und die Schweiz zu verzeichnen. Und während in Deutschland aktuell eine Übergangsquote zum Mastergrad von 30 bis 50% der BachelorabsolventInnen diskutiert wird, ist der Übergang in Ländern, die traditionell ein gestuftes Studiensystem haben, vielfach deutlich offener ausgestaltet. Nach Angaben der OECD verfügen in den USA 29% der 35-Jährigen über einen Masterabschluss. In Kanada sind es 22%, in Australien 21% und in Großbritannien immerhin 19% dieser Altersgruppe. Im Vergleich dazu verfügen in Deutschland derzeit nur 15% der Menschen im Alter von 35 Jahren über ein vergleichbares Abschlussniveau, in der Regel also über ein Diplom, ein Staatsexamen oder den Magistergrad. Diese ohnehin geringe Quote würde bei der Umsetzung der anvisierten Zugangshürden zum Master weiter sinken. Dies würde nicht nur die *individuelle Chancengleichheit*, sondern auch gesamtgesellschaftliche *Entwicklungspotenziale* gefährden.

Auch vor dem Beginn des *Bologna-Prozesses* gab es also sowohl in Deutschland als auch auf europäischer Ebene intensive Bemühungen, zur Förderung der ArbeitnehmerInnenfreizügigkeit die Konvergenz der Studiensysteme vor allem auf der Ebene der Abschlüsse zu befördern. Mit der Anerkennungsrichtlinie und dem ERASMUS-Programm ergriff die EG dazu bereits früh konkrete politische Maßnahmen. Die EG-Staaten speisten dabei bildungspolitische Zielvorstellungen vielfach auf der europäischen Ebene in den politischen Prozess ein und erhöhten damit den Handlungsdruck auf die eigenen Hochschulen. So konnten die



Regierungen mit einer *Sachzwangargumentation* und dem Verweis auf die europäische Ebene den Widerstand der Beteiligten brechen, weitgehende Reformprozesse anstoßen und die Entscheidungskompetenz scheinbar auf eine Ebene verlagern, auf der nationalstaatliche AkteurInnen keinen Einfluss besitzen, während die Entscheidungen selbst für verbindlich erklärt wurden – allerdings in einer jeweils länderspezifischen Interpretation. Die Wurzeln der konkreten Ausgestaltung der Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland liegen aber wie dargelegt in der spezifisch deutschen Tradition der Hochschulreformdiskussion, auch wenn zweifellos von der europäischen Ebene wichtige Impulse für die Anpassung kamen.

Mit dem *europäischen* Sachzwangargument wurden zwar die konservativen Träume von einer reanimierten Ordinarienuniversität alten Zuschnitts erschüttert, aber auch progressive Innovationen mussten vielfach einer ökonomisch motivierten und technokratisch verkürzten *Studienstrukturdebatte* weichen. Insgesamt wird deutlich, dass der *Bologna-Prozess* eine beschleunigte Fortsetzung lange andauernder Reformversuche der Studien- und vor allem der Abschlussstruktur darstellt und unterhalb der Ebene der Abschlüsse große Unterschiede zwischen den Studiensystemen der beteiligten Staaten fortbestehen. Die These von der Blaupause wird so zur funktionalen Fiktion, denn de facto besteht kein europäisches Leitmodell des Hochschulstudiums. Im Gegenteil wird das Argument der Vereinheitlichung geschickt genutzt, um altbekannte Interessen bestimmter Gruppen gegen Widerstände durchzusetzen

## Literatur

- Braun-Moser, Ursula: Europäische Konvergenztheorie und ihre Ausgrenzungswirkungen. Aachen 1995.
- Bultmann, Torsten u. Rolf Weitkamp: Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. 2. Auflage. Marburg 1999.
- Daxner, Michael: Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek 1996.
- Deutscher Bundestag: Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. Bonn 1997 (= Drucksache 13/8796).
- Drake, Hans: Bachelor und Master. Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das anglo-amerikanische Vorbild. In: Das Hochschulwesen, Nr. 1, Jg. 2002, S. 10-17.
- Eurydice (Hg.): Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process. o.O. 2005.
- freier Zusammenschluss von studentInnenschaften: Für eine qualitative Studienreform. Beschluss der 25. Mitgliederversammlung des fzs im Mai 2004 in Passau. o.O. 2004.
- Hackl, Elsa: Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education. EUI Working Paper RSC, No. 2001/9. Florenz 2001.
- Haug, G.: Trends in Learning Structures in Higher Education. o.O. 2000.
- HRK: Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Beschluß des 167. Plenums vom 6. Juli 1992. Bonn 1992.
- HRK : Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums der HRK vom 10. November 1997. Bonn 1997a.
- HRK: Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. Entschließung des 182. Plenums der HRK vom 7. Juli 1997. Bonn 1997b.
- Jahn, Heidrun: Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse. Wittenberg 1998.

- Kehm, Barbara u.a.: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. o.O. 2005.
- Keller, Andreas: alma mater bolognaise, Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. o.O. 2004.
- Klemperer, Anne, Marijke van der Wende u. Johanna Witte: Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen. o.O. 2002.
- KMK: Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der KMK vom 24. Oktober 1997.
- KMK: Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 5. März 1999.
- KMK/HRK: Umsetzung der Studienreform. Verabschiedet von der KMK am 2. Juli 1993 in Hamburg und von der HRK am 12. Juli 1993 in Bonn.
- Scharpf, Fritz W.: Mehrebenenpolitik im vollendeten Binnenmarkt. MPIfG Discussion Paper 94/4. Köln (Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung) 1994.
- Schnitzer, Klaus: Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse. Hannover 1998.
- Schwarz-Hahn, Stefanie u. Meike Rehbarg: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel 2003.
- Smith, Alan: Die europäische Hochschulzusammenarbeit im Rahmen der Öffnung Europas. In: Eisenmann, Peter u. Gisela Schmirber (Hg.): Deutsche Hochschulen und Europa. Regensburg 1990, S. 156-169.
- Turner, George: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Berlin 2000.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Köln 1966.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots. Köln 1978.

### III Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess<sup>1</sup>

Mit dem Ziel der Öffnung der Hochschulen für Formen des lebenslangen Lernens ist nicht nur die Forderung einer Öffnung für nicht-traditionelle Bildungsbiografien, sondern gerade auch die Hoffnung auf eine soziale Öffnung verbunden. Dabei umfasst der Begriff des lebenslangen Lernens an Hochschulen mehrere Dimensionen, denen aber die Absicht gemeinsam ist, Menschen den Weg an die Hochschulen zu eröffnen, die nicht dem klassischen Bild des „Normalstudenten“ entsprechen, weil sie älter sind, nicht über das Abitur als „traditionelle“ Form der Studienberechtigung verfügen, nach einer längeren Phase der Berufs- oder Familientätigkeit ein Studium aufnehmen oder sich im Rahmen einer individuellen Weiterbildungsstrategie für einzelne Module oder Kurse interessieren, die von den Hochschulen angeboten werden.

#### 1 Lebenslanges Lernen im Zentrum internationaler Reformdiskussionen

Die Ursprünge der internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen führen zurück in die 1970er Jahre. Zu dieser Zeit bildete der Begriff den Kontext für die umfangreiche Forderung der UNESCO nach einem individuellen Recht auf Bildung, das neben dem Recht auf eine Beteiligung an der Schul-, Hochschul- und Berufsausbildung auch ein Recht auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung beinhalten sollte. Anknüpfend an den „Faure-Report“ (UNESCO 1972) rief die UNESCO eine „Lerngesellschaft“ aus, mit der sich umfassende Erwartungen sowohl an eine Modernisierung als auch eine Demokratisierung der weltweiten Bildungssysteme verbanden (vgl. Singh 2002; Wiesner/Wolter 2005). Parallel hierzu diskutierte mit der OECD eine weitere internationale Organisation über das lebenslange Lernen. Auch das von der OECD propagierte Konzept der „Recurrent Education“ war stark geprägt von der Idee der Förderung der Chancengleichheit und einer Erweiterung des Bildungsverständnisses auf den Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Schuller/Schuetze/Instance 2002).

Die Diskussion um das lebenslange Lernen wurde in den 1980er Jahren nicht weiter verfolgt, da die Idee eines Rechtes auf Bildung nicht in die internationale politische Landschaft passte. Seit den 1990er Jahren lässt sich jedoch eine zweite Phase der internationalen Reformdiskussion feststellen, in deren Zentrum der Ansatz des lebenslangen Lernens steht.

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess, in: Wolter, Andä / Wiesner, Gisela / Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens, Weinheim: Juventa, S. 221-237.

Die im Auftrag der UNESCO arbeitende „Delors-Kommission“ (UNESCO 1996) legte als Leitbild für das „Bildungssystem des 21. Jahrhunderts“ ein umfassendes Konzept des lebensbegleitenden Lernens vor, welches das klassische Verständnis des (formalen) Lernens in Schule, Hochschule und Berufsausbildung um Aspekte wie Umwelt und Nachhaltigkeit, Gesundheit und soziale Sicherung, Menschenrechte und Frieden und einige weitere Punkte erweiterte (vgl. Knoll 1998; Singh 2002). Auch die OECD legte zeitgleich einen ausführlichen Bericht zum Stand des lebenslangen Lernens in den einzelnen Mitgliedstaaten vor und betonte hierbei besonders das informelle Lernen, das vor allem im Prozess der Arbeit erfolgt (vgl. Knoll 1998).

Seit den 1990er Jahren ist das lebenslange Lernen auch in den Gremien der EU ein wichtiges Thema. Bereits mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ legte die EU-Kommission (1995) ihr Verständnis und ihre Ziele im Bereich des lebenslangen Lernens dar. Im Unterschied zu den Diskussionen bei der UNESCO und der OECD steht im Konzept der EU allerdings die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und der Innovationsfähigkeit des Europäischen Wirtschaftsraums eindeutig im Vordergrund. Dieser Grundtenor findet sich überaus deutlich auch im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der EU-Kommission (2000). Lebenslanges Lernen wird so nicht als demokratisches Recht, sondern als individuelle Pflicht zur Anpassung der eigenen Qualifikationen an die gewandelten Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft verstanden, wie sie sich beispielsweise aus den Trends zur Globalisierung, Tertiärisierung und Informatisierung von Wirtschaft und Arbeit ergeben (vgl. Castells 2001).

Die bedeutende Rolle, welche die EU aus einer stark ökonomisch geprägten Perspektive der Bildung zuweist, findet sich auch in der vom Europäischen Rat (2000) formulierten „Lissabon-Strategie“, durch die die EU binnen eines Jahrzehnts zum „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ werden sollte; ein Ziel, das nicht erst seit der aktuellen Weltfinanzkrise als außerordentlich ambitioniert gelten muss und deshalb seit seiner Formulierung in der Zeit des „New Economy“-Optimismus bereits deutlich relativiert worden ist (vgl. Kok u.a. 2004). Aus- und Weiterbildung – und somit auch das lebenslange Lernen – werden in dieser Sichtweise auf die Funktion einer Rahmenbedingung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit reduziert und dienen der Anpassung an die Strukturen des Arbeitsmarktes. Der Gedanke der Employability findet sich demnach nicht nur im Bereich des grundständigen Studiums, sondern verstärkt auch in der Weiterbildung wieder. Folgerichtig sind Investitionen in Bildung und Forschung aus dieser Perspektive nur insoweit legitim, als sie einen konkreten Beitrag zur Sicherung der erforderlichen „Humankapitalinvestitionen“ und der „Innovationsfähigkeit“ einer Volkswirtschaft leisten (EU-Kommission 2000).

Um die bildungspolitischen Ziele der Lissabon-Strategie umzusetzen, legten die EU-Bildungsminister ein umfangreiches Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ vor, das sich ausdrücklich auch auf die Hochschulen bezieht (Europäischer Rat 2002). Darüber hinaus wird aus mehreren Dokumenten deutlich, dass sowohl die EU-Kommission (2005) als auch der Europäische Rat (2005) den Bologna-Prozess als geeignetes Instrument

betrachten, um die Ziele der Lissabon-Strategie zu erreichen. In diese Richtung geht auch das Berliner Kommuniqué (vgl. Europäische Bildungsminister 2003), in dem die Bildungsminister die Lissabon-Strategie positiv würdigen und betonen, dass ein Erreichen dieser Ziele auch eine intensivere Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses erfordere. Diese explizite Verschränkung mit der Lissabon-Strategie ist bei der Betrachtung des Zieles der Förderung lebenslangen Lernens im Rahmen des Bologna-Prozesses somit unbedingt zu berücksichtigen.

## **2 Das Ziel der Förderung lebenslangen Lernens in den Erklärungen des Bologna-Prozesses**

Das Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen ist implizit bereits in der Sorbonne-Erklärung (1998) enthalten. Dort findet sich die allerdings eher vage Formulierung, dass Studieninteressierte zu jedem Zeitpunkt ihrer Berufstätigkeit einen Zugang zu den Hochschulen erhalten sollen. Auch die Bologna-Erklärung (vgl. Europäische Bildungsminister 1999) wird noch nicht viel konkreter: Hier wird lediglich in einem Nebensatz darauf hingewiesen, dass es möglich sein solle, ECTS-Credits auch außerhalb der Hochschulen zu erwerben. Mit dem Prager Kommuniqué (vgl. Europäische Bildungsminister 2001) wurde die Förderung des lebenslangen Lernens dann ausdrücklich in den Zielkatalog des Bologna-Prozesses aufgenommen. Zunächst blieb die konkretere Ausgestaltung dieses Ziels aber offen. Im Dokument finden sich nur sehr allgemeine Aussagen zur vermeintlich hohen Relevanz des lebenslangen Lernens für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung der teilnehmenden Staaten.

Die fehlende Operationalisierung des Ziels der Förderung des lebenslangen Lernens änderte sich allerdings mit dem Berliner Kommuniqué (vgl. Europäische Bildungsminister 2003), in dem sich konkrete Hinweise auf eine mögliche Umsetzung der Ziele im Bereich des lebenslangen Lernens finden. Hierzu gehört nicht nur die Aufforderung an die Teilnahmestaaten und die Hochschulen, Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen (prior learning) zu schaffen, sondern auch der Appell, mit der Entwicklung von Qualifikationsrahmen Möglichkeiten für flexible Studienverläufe zu schaffen. Implizit verbunden damit ist die Forderung nach einer besseren Durchlässigkeit der Bildungssysteme. Im Bergener Kommuniqué (vgl. Europäische Bildungsminister 2005) wurde die Aufforderung zur Schaffung verbesserter Anrechnungsmöglichkeiten bestätigt und auf den Hochschulzugang erweitert. Auch hierbei soll nunmehr die Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens in verstärktem Maße erfolgen.

Mit dem Londoner Kommuniqué (vgl. Europäische Bildungsminister 2007) wurden die Möglichkeiten zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen sowie von außerhochschulischen Kompetenzen (prior learning) zu einem wesentlichen Element des europäischen Hochschulraums erklärt. Lebenslanges Lernen wurde auf diese Weise zumindest auf der rhetorischen Ebene zu einem Eckpfeiler des Bologna-Prozesses. In Bezug

auf die konkrete Umsetzung in den Teilnahmestaaten fällt die Bilanzierung im Londoner Kommuniqué allerdings sehr pessimistisch aus, denn der Bericht zur Bestandsaufnahme zeige, dass es in den meisten Ländern zwar einige Elemente flexiblen Lernens gebe, sich ein systematischer Ausbau flexibler Ausbildungswege zur Unterstützung lebenslangen Lernens jedoch noch in den Anfängen befinde. Auch könne man nur von wenigen Staaten behaupten, dass die Anerkennung von Vorkenntnissen für den Hochschulzugang und die Anrechnung von Studienteilleistungen weit entwickelt sei.

Die bisher umfassendste Würdigung des lebenslangen Lernens im Rahmen des Bologna-Prozesses findet sich schließlich im Leuener Kommuniqué (vgl. Europäische Bildungsminister 2009). Vor dem Hintergrund einer alternden Gesellschaft und dem Übergang zu einer wissensbasierten Ökonomie wird in diesem Kommuniqué emphatisch eine zentrale Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Sicherung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zukunftsfähigkeit Europas postuliert. Neben den bereits bekannten Instrumenten der Anrechnung von Kompetenzen (nunmehr auf der Basis von “learning outcomes“) und des nicht-traditionellen Hochschulzugangs finden sich im Leuener Kommuniqué mit der Forderung nach einem Ausbau flexibler Lernwege, konkret von Teilzeitstudienangeboten und berufsbegleitenden Studiengängen, und der Forderung einer angemessenen Organisation und Finanzierung von Angeboten des lebenslangen Lernens neue Empfehlungen zur Umsetzung dieses Bologna-Ziels. Besonders hervorzuheben ist ebenfalls das in diesem Dokument enthaltene klare Bekenntnis zur Beteiligung von Hochschulen und Studierenden sowie von Vertretern und Vertreterinnen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer bei der Implementierung einer Politik des lebenslangen Lernens. Hinzu kommt eine inhaltliche Erweiterung des Zieles der Förderung des lebenslangen Lernens dahingehend, dass auf diese Weise eine deutliche Ausweitung der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich insgesamt erreicht werden soll. Auf diese Weise tritt neben das Ziel der Öffnung der Hochschulen für individuelle Bildungsbiografien zumindest implizit auch das Ziel einer sozialen Öffnung der Hochschulen durch eine Politik des lebenslangen Lernens.

### **3 Der Europäische Qualifikationsrahmen und der Bologna-Prozess**

Eine besondere Rolle in der Diskussion über lebenslanges Lernen im Kontext des Bologna-Prozesses nimmt der Europäische Qualifikationsrahmen ein, der zuerst im Prager Kommuniqué erwähnt wurde (Europäische Bildungsminister 2001) – zunächst als Instrument zur Förderung der Transparenz hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Abschlussniveaus und somit als Instrument zur Förderung der Mobilität im Europäischen Hochschulraum. Seit der Berliner Konferenz 2003 wird dem Europäischen Qualifikationsrahmen und den diesen aus gestaltenden nationalen Qualifikationsrahmen aber auch eine Bedeutung für die Förderung der Durchlässigkeit der Bildungssysteme zugeschrieben (Europäische Bildungsminister 2003). Neben das Ziel der „horizontalen“ Mobilität ist also gewissermaßen das Ziel der „vertikalen“ Mobilität getreten. Hierbei setzt der Qualifikationsrahmen bei dem Gedanken an,

dass eine möglichst präzise Beschreibung der individuellen Kompetenzen eine institutionelle Anerkennung dieser erleichtern würde (vgl. Wolter 2005, S. 52ff.). Die europäischen Bildungsminister haben im Rahmen der Bergen-Konferenz einen „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ verabschiedet, der sich jedoch ausschließlich auf die drei Zyklen bezieht, die Gegenstand des Bologna-Prozesses sind, nämlich Bachelor, Master und Doktorat (vgl. Ministry of Science, Technology and Innovation 2005, S. 193ff.).

Parallel zur Diskussion der Idee des Qualifikationsrahmens unter dem Dach des Bologna-Prozesses hat die EU-Kommission ab 2004 einen Prozess initiiert, an dessen Ende die Verabschiedung der Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Europäischen Rates für einen „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ im April 2008 stand (Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2008). Im Unterschied zum „Bologna-Qualifikationsrahmen“ sieht der „EU-Qualifikationsrahmen“ acht Qualifikationsniveaus vor, die weit über den Hochschulbereich hinausgehen. Mit dem Qualifikationsrahmen verbindet die EU-Kommission die explizite Erwartung, dass „Einzelpersonen (...) vom EQR durch Verbesserung des Zugangs und der Teilnahme am lebenslangen Lernen profitieren“ (EU-Kommission 2008, S. 4). Dies soll möglich sein, indem Lernergebnisse verschiedener Kontexte und verschiedener Länder besser kombiniert werden und „so zum Abbau von Hindernissen zwischen Einrichtungen der allgemeinen und der beruflichen Bildung beitragen können, (...) die ansonsten getrennt voneinander agieren“ (ebd.). Ob dieses Ziel erreicht werden kann, wird von der Ausgestaltung der nationalen Qualifikationsrahmen (vgl. DGB 2009), aber in besonderer Weise auch von einer weitgehenden Änderung der Anerkennungspraxis der Einrichtungen des Bildungssystems und hier insbesondere der Hochschulen abhängen. Erst in den kommenden Jahren wird sich zeigen, ob mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen „Bildungshürden zementier[t]“ (fzs 2005) werden, hiervon sogar eine „Zerstörung des Dualen Systems“ (Drexel 2005) der Berufsbildung ausgehen wird, er somit „spezifische nationale Traditionen auslöschen“ (Odenwald 2006) wird oder ob vom Europäischen Qualifikationsrahmen tatsächlich Impulse für mehr Durchlässigkeit und eine Verbesserung der Anrechnungspraxis ausgehen werden, wie es die EU-Kommission verspricht. Sicher ist jedenfalls, dass es vielfältige Wechselwirkungen zwischen dem Qualifikationsrahmen und den verschiedenen Instrumenten zur Förderung lebenslangen Lernens geben wird, die in den Dokumenten des Bologna-Prozesses genannt werden.

#### **4 Maßnahmen zur Förderung lebenslangen Lernens im Rahmen des Bologna-Prozesses**

Aus den Dokumenten des Bologna-Prozesses lassen sich für den Bereich des lebenslangen Lernens insgesamt vier Vorschläge für konkrete Maßnahmen destillieren. Dies sind neben der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und einer Förderung nicht-traditioneller Hochschulzugangsmöglichkeiten die Ermöglichung von flexiblen Lernwegen wie eines Teilzeitstudiums oder berufsbegleitender Studiengänge sowie die angemessene

Ausgestaltung des lebenslangen Lernens an Hochschulen in Bezug auf die Organisation und die Finanzierung der Angebote der Hochschule sowie die Information potenzieller Interessierter. Gegenüber diesen konkreten Vorschlägen bleibt das Ziel der sozialen Öffnung der Hochschulen durch lebenslanges Lernen, das mit dem Leuener Kommuniké zu diesem Maßnahmenkatalog hinzugekommen ist, sehr unspezifisch. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine eigene Bewertung der sozialen Dimension verzichtet.

#### **4.1 Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen**

Mit einem Beschluss vom Juni 2002 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) (2002) festgelegt, dass außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll. Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können dabei jedoch höchstens 50% eines Hochschulstudiums ersetzen. Im September 2008 hat die KMK diesen Beschluss bekräftigt und die Hochschulen dazu aufgefordert, von den Anrechnungsmöglichkeiten stärker Gebrauch zu machen, da die Resonanz bisher sehr zurückhaltend geblieben sei. Eine Ausnahme bilden die elf Hochschulen, die sich an dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – ANKOM“ beteiligt haben. Im Rahmen dieses Modellprojektes sollten die Anrechnungsmöglichkeiten in zwölf Studiengängen verbessert werden, indem unter anderem Vertreter und Vertreterinnen der Hochschulen und der Ausbildungsinstitutionen gemeinsam nach inhaltlichen Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen suchen. Hierzu erfolgte insbesondere ein ausführlicher Abgleich der Ausbildungspläne und der Studienordnungen (vgl. Stamm-Riemer u.a. 2008).

Im internationalen Vergleich ist die Reichweite des ANKOM-Projektes begrenzt, dies gilt insbesondere für den Umfang der Nutzung von Anrechnungsmöglichkeiten durch die Hochschulen. So wurde in Frankreich bereits im Jahr 1934 ein Gesetz verabschiedet, das es Einzelnen ermöglichte, ein Ingenieursdiplom auf der Grundlage beruflicher Erfahrungen zu erlangen. Heute kann durch das Konzept der „Validation des Acquis de l'Expérience“ nicht-formales und informelles Lernen als Grundlage für die Vergabe aller Arten von Bildungsabschlüssen anerkannt werden, dazu gehört auch die Vergabe vollwertiger Qualifikationen bis hin zum Hochschulabschluss. In Großbritannien nutzen etwa 25% aller Universitäten die bereits seit den 1980er Jahren bestehenden Möglichkeiten des „Assessment of Prior Experiential Learning (APEL)“, bei dem Studieninteressierte mittels einer Portfolio-Methode, einer Zusammenschau der formal, nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen einer Person, entweder eine Studienberechtigung und/oder die Anrechnung eines Teils der Prüfungsanforderungen erreichen können. Auch Dänemark und Finnland verfügen bereits seit den 1990er Jahren über eine umfassende Struktur zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in allen Bereichen des Bildungssystems. Hervorzuheben ist bei den europäischen Beispielen, dass sie nicht auf einem Abgleich der Inhalte bereits absolvierter



formaler Qualifikationen basieren, sondern aufgrund der Kompetenzorientierung auch nicht-formale und informelle Lernergebnisse einbeziehen (vgl. Souto Otero/Hawley/Nevala 2007).

## **4.2 Nicht-traditioneller Hochschulzugang**

In Deutschland handelt es sich beim nicht-traditionellen Hochschulzugang vor allem um den Hochschulzugang ohne Abitur, auch als „Dritter Bildungsweg“ bezeichnet. Dieser wird durch die Landeshochschulgesetze geregelt. Die KMK (2007) hat die verschiedenen Regelungen in einer Synopse dokumentiert. Hiernach bestanden in den 16 deutschen Bundesländern im Oktober 2007 insgesamt rund 30 Zugangsregelungen, nach denen beruflich qualifizierte Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eine fachgebundene, teilweise zusätzlich hochschulgebundene, Studienberechtigung erwerben konnten. Trotz aller Unterschiede im Detail lassen sich die Regelungen zu drei Grundmodellen zusammenfassen: (1.) der Zuerkennung einer Studienberechtigung, die zu diesem Zeitpunkt in zehn Bundesländern praktiziert wurde, (2.) der Zugangsprüfung, die in 14 Bundesländern angeboten wurde und (3.) dem Probestudium, wozu in fünf Ländern die Möglichkeit bestand.

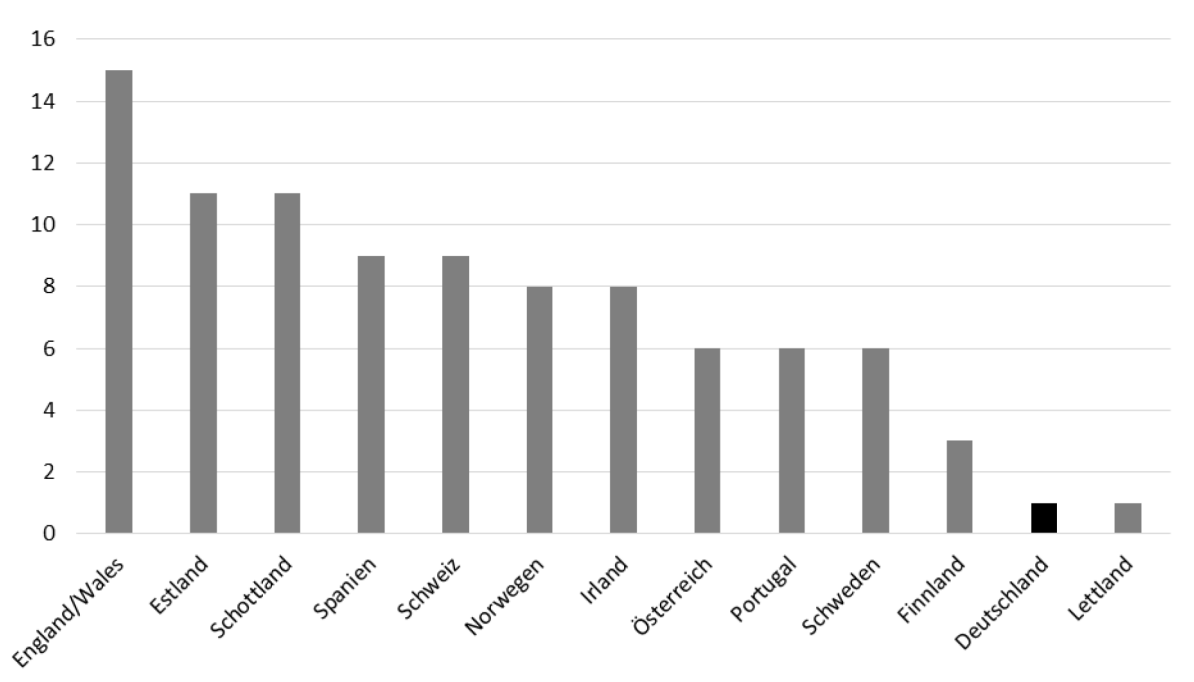
Dabei erfolgt die Zuerkennung der Studienberechtigung in der Regel für Absolventen und Absolventinnen einer beruflichen Fortbildung (Meisterbrief etc.) ohne weitere Prüfung, während im Rahmen der Zugangsprüfung eine Eignungsfeststellungsprüfung durchgeführt wird, deren Inhalte in den meisten Bundesländern weitgehend den Inhalten der Abiturprüfung entsprechen. Für die Zulassung zur Zugangsprüfung werden in der Regel eine einschlägige Berufsausbildung und eine entsprechende Berufstätigkeit vorausgesetzt. Demgegenüber bedeutet das Probestudium eine befristete Zulassung zum Studium auf der Basis eines Beratungsgesprächs. Nach zwei bis vier Semestern folgt dann eine Prüfung, auf deren Grundlage eine unbefristete Zulassung zum Studium ausgesprochen werden kann. Auch für das Probestudium sind die einschlägige Berufsausbildung und -tätigkeit zwingende Voraussetzung.

Im März 2009 hat die KMK einen Beschluss gefasst, der einen Rahmen für die Regelungen der Länder zur Ausgestaltung des nicht-traditionellen Hochschulzugangs darstellen soll (vgl. KMK 2009). Auf diese Weise sollen die bisher disparaten Zulassungswege bundesweit vergleichbarer und die Mobilität der nicht-traditionellen Studierenden erhöht werden. Der letzte Punkt soll dadurch gewährleistet werden, dass die Länder zugesichert haben, die nicht-traditionellen Studienberechtigungen nach dem ersten Studienjahr gegenseitig anzuerkennen. Der Beschluss sieht als mögliche Zugangswege die bereits vielfach praktizierten Instrumente der Zuerkennung, der Zugangsprüfung und des Probestudiums vor. Weiterhin enthält er Regelungen zur erforderlichen beruflichen Vorbildung und ist begrenzt auf fachlich affine Studienfächer. Somit stellt der KMK-Beschluss im Wesentlichen eine Fortschreibung des in vielen Bundesländern bestehenden Status quo dar, auch wenn er für einzelne Länder wie Baden-Württemberg einen deutlichen Beitrag zur Öffnung des Hochschulsystems für beruflich Qualifizierte bedeutet. Dies ist aber in Bezug auf die konkreten Vorgaben eher die Ausnahme, weshalb bereits einige Länder wie Rheinland-Pfalz die Absicht

erklärt haben, weitergehende Regelungen treffen zu wollen. In Rheinland-Pfalz besteht beispielsweise bereits in Einzelfällen die Möglichkeit zur direkten Zulassung von nicht-traditionellen Studierenden zu einem Masterstudium. Insgesamt hat aber nur ein sehr geringer Anteil der Studierenden in Deutschland die Studienberechtigung über einen nicht-traditionellen Hochschulzugangsweg erworben. Der entsprechende Wert liegt seit vielen Jahren stabil bei etwa einem Prozentpunkt (vgl. Heine u.a. 2008; Teichler/Wolter 2004).

Dieses Ergebnis bestätigen auch die Ergebnisse der internationalen Studie Eurostudent III für 23 europäische Länder. Für den Aspekt des nicht-traditionellen Hochschulzugangs in einer engen Definition, die weitgehend den in Deutschland als Dritter Bildungsweg bezeichneten Zulassungswegen entspricht, weist die Studie Anteilswerte von „nicht-traditionellen“ Studierenden an allen Studierenden im universitären Bereich (ISCED 5A), der auch die deutschen Fachhochschulen einschließt, zwischen 0% und 15% aus. In Deutschland ist der Anteil „nicht-traditioneller“ Studierender mit 1% im Vergleich der europäischen Länder sehr gering (Orr/Schnitzer/Frackmann 2008, S. 42). Einen Überblick über die Ergebnisse gibt Abbildung 1.

**Abbildung 1: Anteil nicht-traditioneller Studierender (enge Definition) 2006, in Prozent nach ausgewählten Staaten**



Quelle: Eurostudent III; eigene Darstellung

Der im Vergleich größte Anteil nicht-traditioneller Studierender in England und Wales liegt wesentlich in der Open University begründet, die mit etwa 200.000 Studierenden die größte britische Universität ist und ihr Studienangebot fast vollständig im Fernstudium anbietet. Für ein grundständiges Studium an der Open University bestehen keinerlei formale Zugangsvoraussetzungen, die Studiengänge sind international akkreditiert und den Abschlüssen anderer Universitäten gleichgestellt. An der Open University wird den Studierenden eine

intensive Betreuung durch persönliche Tutoren und Tutorinnen angeboten, wobei für das Studium vergleichsweise maßvolle Gebühren (3.500 £ oder rund 4.100 € für ein 5-jähriges grundständiges Studium) anfallen.

Auf den ersten Blick überrascht der geringe Wert von 3% nicht-traditioneller Studierender für Finnland, ein Eindruck, der sich aber vor dem Hintergrund einer Studienberechtigtenquote an einem Altersjahrgang von rund 90% deutlich relativiert. In Finnland bieten die Universitäten im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung Kurse auf Universitätsniveau an, die mit Prüfungen abschließen, durch die Credits erworben werden, die für ein Studium angerechnet werden können. Wie in England/Wales bestehen keinerlei formale Voraussetzungen für die Teilnahme. Eine Anrechnung aus „VHS-Kursen“ ist in Finnland im Umfang von bis zu 50% der für den Abschluss nötigen Credits möglich.

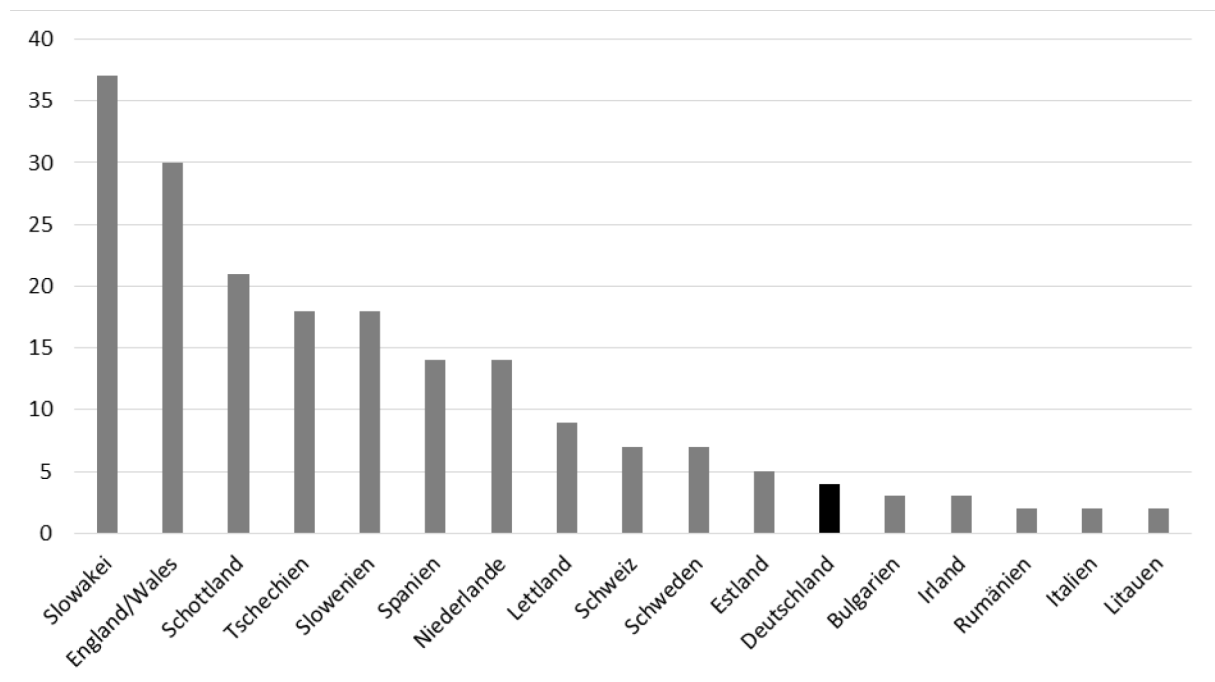
Einen innovativen Weg zur Erweiterung der Beteiligung an einem Hochschulstudium geht auch Irland mit dem „Back to Education“-Programm, bei dem Bezieher von Sozialtransfers ihren Anspruch während des Hochschulbesuchs behalten können. Weiterhin wurden Quoten für „nicht-traditionelle“ Studienanfänger und Studienanfängerinnen nach Universität und Fach als Zielgrößen festgelegt. Durch umfangreiche Werbemaßnahmen des Bildungsministeriums, die Einrichtung von Beratungsbüros an allen Universitäten und das Angebot von Vorbereitungskursen für die Zugangsprüfung sollen Interessierte für ein Studium motiviert werden.

Dass auch ein Land mit einer relativ niedrigen Studienberechtigtenquote nicht-traditionelle Studierende an die Hochschulen führen kann, zeigt Österreich, wo sich die Zulassungsbedingungen nicht wesentlich von der deutschen Regelung unterscheiden, aber deutlich stärker auf diese Möglichkeit des Hochschulzugangs hingewiesen wird als in Deutschland – von öffentlichen Einrichtungen, aber auch von den Bildungs- und Informationseinrichtungen der Sozialpartner sowie den Studierendenvertretungen und den Hochschulen. In Österreich werden auch landesweit abgestimmte Vorbereitungslehrgänge angeboten, die gut nachgefragt sind.

### **4.3 Flexible Lernwege**

Die deutschen Hochschulen bieten nach wie vor nur in geringem Umfang Studiengänge an, die in Teilzeitform studiert werden können. Somit bleibt Deutschland auch beim Angebot flexibler Lernwege im europäischen Vergleich deutlich hinter anderen Ländern zurück. Die Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie Eurostudent III (Orr/Schnitzer/Frackmann 2008, S. 50ff.) zeigen, dass in Deutschland nur 4% aller Studierenden in einem Teilzeitstudiengang studieren, während dies beispielsweise für 30% der Studierenden in England und Wales zutrifft. Einen Überblick über die Situation in den verschiedenen europäischen Ländern gibt Abbildung 2.

**Abbildung 2: Anteil Studierender in Teilzeitstudiengängen 2006 (in %)**

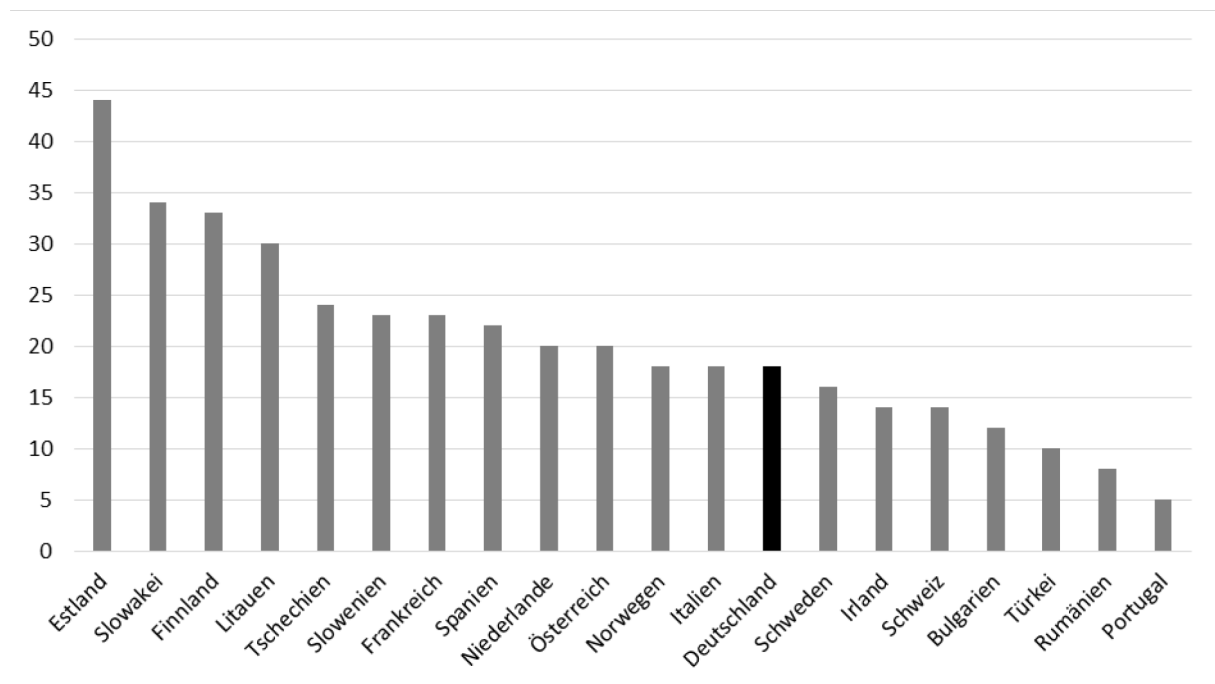


*Quelle: Eurostudent III; eigene Darstellung*

Der geringen Zahl von Studierenden in Teilzeitstudiengängen steht in Deutschland ein deutlich größerer Anteil faktischer Teilzeitstudierender gegenüber. Als „faktische Teilzeitstudierende“ gelten Studierende, die weniger als 20 Wochenstunden für ihr Studium tätig sind. Den Angaben von Eurostudent III zufolge traf dies im Jahr 2006 auf 18% aller Studierenden in Deutschland zu. Eine ähnlich große Diskrepanz zwischen „offiziell“ und „faktischem“ Teilzeitstudium weisen aber auch andere Länder auf, wie Abbildung 3 verdeutlicht.

Empirische Daten für die andere in den Dokumenten des Bologna-Prozesses geforderte Form des flexiblen Studiums, das berufsbegleitende Studium, sind weder für Deutschland noch für die europäische Ebene bekannt. In Deutschland dominieren hierbei zwei Formen: das „duale“ grundständige Studium, das von der Hochschule gemeinsam mit einem Praxispartner durchgeführt wird, und das Fernstudium, das sowohl grundständige als auch weiterbildende Angebote umfasst. Nach Angaben der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) nahmen im Wintersemester 2008/2009 rund 66.000 Personen an Fernstudien teil, davon 17% als Gasthörer und Gasthörerinnen, die nicht das Ziel verfolgen, einen Abschluss zu erwerben. Somit entfielen in diesem Zeitraum auf Studierende im Fernstudium, die in Studiengängen immatrikuliert sind, rund 55.000 Personen. Dies entsprach rund 2,7% aller Studierenden.

**Abbildung 3: Anteil faktischer Teilzeitstudierender\* 2006 (in %)**



\*: Zeitaufwand für das Studium unter 20 Wochenstunden

Quelle: Eurostudent III; eigene Darstellung

#### **4.4 Angemessenheit der Rahmenbedingungen**

In Deutschland ist der Begriff des lebenslangen Lernens in den vergangenen Jahren auch von vielen Hochschulen aufgenommen worden, ist allerdings häufig weniger von operativer als vielmehr von programmatischer Bedeutung. Dabei liegt der Fokus in der Regel bei der (wissenschaftlichen) Weiterbildung. Wolter u.a. (2003) stellen hierbei trotz des für die meisten Hochschulen ähnlichen Handlungsrahmens stark differenzierte, teilweise sogar divergierende Entwicklungen und Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung fest – abhängig von der „Institutional Policy“ der jeweiligen Hochschule. Insgesamt tut sich die Hochschule, und insbesondere die Universität als Institution schwer damit, die Weiterbildung als dritten, gleichwertigen Pfeiler neben Forschung und Lehre zu etablieren (vgl. Wolter u.a. 2003).

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung ist allerdings weder rechtlich noch fachlich eindeutig definiert, die Definitionen der einzelnen Hochschulen und Bundesländer folgen aber größtenteils der Definition der KMK aus dem Jahr 2001, der zufolge wissenschaftliche Weiterbildung definiert ist als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. (...) Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft dabei in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (zitiert nach: Faulstich u.a. 2007, S. 90). Aus dieser Definition ergeben sich nach Einschätzung von Faulstich u.a.

(2007) Abgrenzungsfragen z.B. zu Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien sowie nicht-konsekutiven Masterstudiengängen. Umstritten sei auch, ob auch grundständige Studiengänge als Weiterbildung anerkannt werden müssen, wenn sie auf eine bestimmte berufstätige Zielgruppe ausgerichtet sind.

Ein weiteres Abgrenzungsproblem ergibt sich nach Einschätzung des Akkreditierungsrates daraus, dass auch konsekutive und nicht-konsekutive Masterstudiengänge im Rahmen individueller Bildungsentscheidungen als weiterbildende Studiengänge genutzt würden, auch wenn sie nicht den besonderen Profilanforderungen weiterbildender Masterstudiengänge entsprechen. Gleiches gelte auch für Bachelorstudiengänge. Die Hochschulen sollten diese Entwicklung dem Akkreditierungsrat zufolge verstärkt bei der Konzeption und der Organisation ihres Studienangebots berücksichtigen, beispielsweise durch ein verstärktes Angebot von Teilzeit- und berufsbegleitenden Studienmöglichkeiten. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die KMK in ihren ländergemeinsamen Strukturvorgaben ein weiterbildendes Studiengangprofil für Bachelorstudiengänge ausdrücklich nicht vorsieht. Ebenfalls ergeben sich Abgrenzungsfragen aus der Tatsache, dass ein wichtiger Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen nicht in Form von Studiengängen, sondern in Form von Zertifikatsstudien, Programmen oder einzelnen Kursen angeboten wird, wobei zwischen den verschiedenen Formen der Weiterbildung an vielen Hochschulen vielfältige Verknüpfungen inhaltlicher oder personeller Art bestehen (vgl. Akkreditierungsrat 2007).

Eine Sonderauswertung des Berichtssystems Weiterbildung IX zum Nutzungsverhalten bei wissenschaftlicher Weiterbildung ergab, dass im Jahr 2004 6% der Befragten mit Hochschulabschluss angaben, in den vergangenen 12 Monaten an einer Maßnahme der Hochschulweiterbildung teilgenommen zu haben, Personen ohne Hochschulabschluss nahmen demgegenüber nur zu 2% an Hochschulweiterbildung teil. Einer europäischen Vergleichsstudie zufolge nahmen Hochschulabsolventen und -absolventinnen in einer vierjährigen Referenzperiode sogar zu 21% an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen teil. Insgesamt repräsentiert die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen mit hoher Wahrscheinlichkeit nur ein kleines Teilsegment des allgemeinen Weiterbildungssystems, wobei hierfür allerdings nur Schätzungen vorliegen, die zwischen 2 und 10% der Gesamtnachfrage schwanken (vgl. Wolter u.a. 2006; Faulstich u.a. 2007).

Entgegen der weit verbreiteten Einschätzung, dass im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung immer mehr Hochschulen zum Unterlaufen der Regelungen des Haushalts- und Arbeitsrechts auf externe privatrechtliche Ausgründungen setzten, zeigen die empirischen Daten von Faulstich u.a., dass ca. 64% der Weiterbildungsbereiche unmittelbare Teileinrichtungen der Hochschulen sind. Etwa 20% sind als Verein verfasst, weniger als 10% als GmbH bzw. gGmbH und nur 1% als AG. Weitere rund 7% entfallen auf die Rechtsformen einer gemeinnützigen Stiftung oder einer Teileinrichtung einer Fakultät. Dabei sind die Organisationsformen der Weiterbildung als Wissenschaftliches Zentrum (18%), Zentrale Betriebseinheit (18%) und als Arbeitsbereich der Zentralverwaltung (17%) die häufigsten. Diese Einrichtungen bilden den Schwerpunkt der Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung. Allerdings geben 61% der Befragten an, dass auch andere Stellen der Hochschulen,

insbesondere die Fakultäten und Fachbereiche, zusätzliche Weiterbildungsangebote durchführen. Rund 85% der Hochschulen setzen bei der Auswahl der Lehrenden überwiegend auf das eigene wissenschaftliche Personal, das hierfür in aller Regel ein Honorar erhält. Die Nutzung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen ist zum überwiegenden Teil (86%) gebührenpflichtig. Dabei orientiert sich die Höhe der Gebühren in der Regel (80%) an den Durchführungskosten. Dies führt dazu, dass etwa 70% der befragten Hochschulverantwortlichen angeben, dass Investitionsmittel (u.a. zur (Neu-)Konzeption der Angebote) zumeist nicht in ausreichender Höhe zur Verfügung stehen. Damit korrespondiert, dass mehr als 49% der Befragten es für sehr unwahrscheinlich halten, dass ihre Einrichtung eine Vollkostendeckung überhaupt erreichen kann (vgl. Faulstich u.a. 2007).

Derzeit sind Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen weitgehend entkoppelt von den Aufgaben der Hochschulen in Forschung und Lehre. Dabei repräsentiert die Hochschulweiterbildung insgesamt nur einen kleinen Teil des gesamten Weiterbildungsbereichs. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass die Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote fast ausschließlich auf die Zielgruppe der Hochschulabsolventen und -absolventinnen hin ausrichten. Andere Personengruppen fühlen sich von den Weiterbildungsangeboten der Hochschulen kaum angesprochen (vgl. Faulstich u.a. 2007; Wolter u.a. 2006). Vor dem Hintergrund des fortschreitenden Übergangs zu einer wissensbasierten Ökonomie wird jedoch allgemein eine stark wachsende Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten vor allem als Instrument der Anpassungsqualifizierung an die veränderten Anforderungen der Arbeitswelt erwartet, was auch ein höheres Engagement der Hochschulen in diesem Bereich erforderlich mache (vgl. Wolter u.a. 2003).

## **5 Schlussbetrachtung**

Im Bereich des lebenslangen Lernens besteht an den Hochschulen in Deutschland deutlicher Nachholbedarf. Zwar gibt es formale Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen und zum nicht-traditionellen Hochschulzugang, die enge Kopplung an die traditionellen Studieninhalte beziehungsweise an das traditionelle Abiturwissen erschweren eine Nutzung dieser Möglichkeiten durch beruflich oder anderweitig qualifizierte Menschen aber erheblich, wie die geringen Werte in der Statistik belegen. Ebenfalls unbefriedigend ist die Situation beim Teilzeitstudium. Hier besteht aus individuellen Gründen ein deutlich höherer Bedarf an entsprechenden Angeboten, als sie tatsächlich angeboten werden. Dies belegen die Zahlen zum Anteil faktischer Teilzeitstudierender eindrucklich. Weiterhin stimmt die Einschätzung vieler Verantwortlicher für Weiterbildungsangebote an den Hochschulen nachdenklich, dass in ihren Einrichtungen Investitionsmittel fehlen und eine Vollkostendeckung nicht als erreichbar gilt. Dies stellt perspektivisch auch die Frage nach der Qualität von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen. Insgesamt haben die Hochschulen auf dem Weg zu Trägerinstitutionen des lebenslangen Lernens, zu denen sie nicht nur, aber auch aufgrund der demografischen Entwicklung werden müssen, noch viele Schritte vor sich.

Hierzu gehört auch eine Lösung vom Verständnis des lebenslangen Lernens als wissenschaftliche Weiterbildung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen und eine Anerkennung des Faktums, dass im Rahmen einer individuellen Lernbiografie auch ein grundständiges Bachelorstudium Weiterbildung sein kann. Zur Verankerung des lebenslangen Lernens an den Hochschulen sind Politik und Hochschulen, aber auch die Sozialpartner gefordert, um durch entsprechende gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen, eine gute Beratung und Betreuung von „lifelong Learners“ sowie eine ausreichende Finanzierung eine solide Basis dafür zu legen, dass das Ziel einer Förderung des lebenslangen Lernens im europäischen Hochschulraum keine Randnotiz der feierlichen Erklärungen im Rahmen des Bologna-Prozesses bleibt.

## Literatur

- Akkreditierungsrat (2007): Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der „Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge‘ des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge“, Beschluss des Akkreditierungsrates vom 14. Oktober 2007, Bonn.
- Castells, Manuel (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft, Opladen.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.) (DGB, 2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht, Berlin.
- Drexel, Ingrid (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von Ver.di und IG Metall, München.
- EU-Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel.
- EU-Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK/2000/1832, Brüssel.
- EU-Kommission (2005): Mitteilung der Kommission: Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten, KOM/2005/152, Brüssel.
- EU-Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg. Europäische Bildungsminister.
- Europäische Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna.
- Europäische Bildungsminister (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001, Prag.
- Europäische Bildungsminister (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ - Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003, Berlin.
- Europäische Bildungsminister (2005): Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister am 19. —20. Mai 2005.
- Europäische Bildungsminister (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, 18. Mai 2007.
- Europäische Bildungsminister (2009): The Bologna-Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education on 28—29 April 2009.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäischer Rat (Lissabon) 23. und 24. März 2000, o.O.
- Europäischer Rat (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, 2002/C 142/01, Brüssel.



- Europäischer Rat (2005): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über die Mobilisierung des intellektuellen Potenzials Europas: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten, 2005/C 292/01, Brüssel.
- Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, 2008/C 111/01, Brüssel.
- Faulstich, Peter/Graßner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland, In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Oldenburg, S. 85—170.
- freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs 2005): Durchlässigkeit fördern, nicht Bildungshürden zementieren!, Beschluss der 28. Mitgliederversammlung in Köln, August 2005, o.O.
- Heine, Christoph/Willich, Julia/Schneider, Heidrun/Sommer, Dieter (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS: Forum Hochschule 16/2008, Hannover.
- Instance, David/Schuetze, Hans G./Schuller, Tom (Hrsg.) 2002: International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society, Buckingham.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, André (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn und Berlin.
- Knoll, Joachim (1998): Lebenslanges Lernen und internationale Bildungspolitik – Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierungen, In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung, Neuwied, S. 35—50.
- Kok, Wim u.a. (2004): Die Herausforderung annehmen. Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung, Bericht der Hochrangigen Sachverständigengruppe unter Vorsitz von Wim Kok, Luxemburg.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2007): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (Stand: Oktober 2007).
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, Bonn.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (Dänemark) (Hrsg.) (2005): A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area, Kopenhagen.
- Odenwald, Stephanie (2006): Position der GEW zum europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), o.O.
- Orr, Dominic/Schnitzer, Klaus/Frackmann, Edgar (2008): Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005—2008, Bielefeld.
- Singh, Madhu (2002): The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO, In: Harney, Klaus/Heikkinen, Anja/Rahn, Sylvia/Schemmann, Michael (Hrsg.): Lifelong Learning: One Focus, Different Systems, Frankfurt/Main, S. 11—22.
- Souto Otero, Manuel/Hawley, Jo/Nevala, Anne-Mari (2007): European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning. A final report to DG Education and Culture of the European Commission, Birmingham.
- Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung, HIS: Forum Hochschule 13/2008, Hannover.
- Teichler, Ulrich/Wolter, André (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionellen Studierende, Die Hochschule, 13. Jahrgang, Heft 2/2004, S. 64—80.
- UNESCO (Hrsg.) (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow, Paris.
- UNESCO (Hrsg.) (1996): Learning: The Treasure within, Paris.

- Wolter, Andrä (2005): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess, In: Leszczensky, Michael/Wolter, Andrä (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung, HIS-Kurzinformation A 6/2005, Hannover.
- Wolter, Andrä/Herm, Beate/Koepernik, Claudia/Leuterer, Verena/Richter, Katrin (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt, Essen.
- Wolter, Andrä/Schaeper, Hilde/Schramm, Michael/Weiland, Meike/Kraft, Susanne (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht, Hannover.

## **IV Akademische Berufsqualifizierung als konzeptionelle Herausforderung an Hochschulen, Politik und Studierendenforschung<sup>1</sup>**

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden in Deutschland Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt, wobei der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss die Mehrzahl der Studierenden zu einer Berufstätigkeit führen sollte. Eine ausführliche Diskussion über das Qualifikationsniveau des neuen Abschlusses unterblieb aber genauso wie eine Definition der erwarteten Kompetenzen, was zu Irritationen bei Verantwortlichen in Hochschulen und Unternehmen sowie vielfach zu Zukunftsängsten bei Studierenden geführt hat. Durch erste Studien zum Berufseinstieg von Bachelorabsolventen wird diese Skepsis teilweise bestätigt. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den Diskussionsstand anhand aktueller empirischer Studien.<sup>2</sup>

### **1 Einleitung**

Der Anspruch einer stärkeren Orientierung der Hochschulbildung an der beruflichen Praxis ist von Beginn an mit dem Bologna-Prozess verbunden. Die Bologna-Erklärung formuliert als zentrales Vorhaben die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und verknüpft dies mit dem Ziel, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (Europäische Bildungsminister 1999). Ferner wird an den Bachelor der Anspruch formuliert, „eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ (ebd.) darzustellen. Darüber hinaus nehmen die Europäischen Bildungsminister<sup>3</sup> (2003) Bezug auf die Lissabon-Strategie, die darauf abzielt, Europa zum „wett-

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf / Himpele, Klemens / Staack, Sonja (2010): Akademische Berufsqualifizierung als konzeptionelle Herausforderung an Hochschulen, Politik und Studierendenforschung, WSI-Mitteilungen 10/2010, S. 508-514.

<sup>2</sup> Ulf Banscherus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack haben im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) die Potenziale des Bologna-Prozesses und dessen Umsetzung in Deutschland untersucht (Banscherus et al. 2009). Die aktualisierten Ergebnisse dieser Studie fließen in den vorliegenden Beitrag ein.

<sup>3</sup> Im Interesse von Einheitlichkeit und Lesbarkeit sowie zur Erfüllung der redaktionellen Vorgaben erfolgen Personenbezeichnungen in diesem Text durchgehend in der grammatisch männlichen Form.

bewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (Europäischer Rat 2000). In den Dokumenten des Bologna-Prozesses lässt sich eine schrittweise Einführung des Praxisbegriffs auf „Employability“, also auf die reine Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen nachzeichnen, wobei der Begriff selbst kaum inhaltlich konkretisiert wird und somit eine „diffuse und mehrdeutige Kategorie“ bleibt (Koepernik/Wolter 2010, S. 58). Obwohl beispielsweise mit den Ansätzen der Berufs- und Praxisorientierung konzeptionelle Alternativen zur „Employability“ bestehen, dominiert dieser Begriff trotz seiner Unschärfe und ohne wahrnehmbare inhaltliche Auseinandersetzung über unterschiedliche Ansätze einer akademischen Berufsqualifizierung die hochschulpolitische Diskussion in Deutschland, was sich unter anderem auf die offensive Zustimmung vonseiten der Arbeitgeber zurückführen lässt.

Um ihre Unterstützung für die Einführung des Bachelorgrades als erstem berufsqualifizierenden Hochschulabschluss deutlich zu machen, gaben Personalverantwortliche von 15 Großunternehmen im September 2004 die Erklärung „Bachelor welcome!“ ab, in der sie sich für eine „konsequente Umstellung“ des Studiensystems auf Bachelor- und Masterabschlüsse stark machten (Bensel et al. 2004). Hierbei forderten sie einen engen Praxisbezug des Studiums und die Einbeziehung der Arbeitgeber in die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung. 2006 ergänzten 22 Personalverantwortliche in der Erklärung „More Bachelors and Masters welcome!“ ihre Forderungen um einige Punkte: die Stärkung der Hochschulautonomie und die Eröffnung neuer Finanzierungswege; empfohlen wird auch die Implementierung unternehmerischer Strukturen an den Hochschulen (Bake et al. 2006).

## **2 Verbreitete Skepsis bei Studienanfängern**

Die wichtigsten Gründe für die Wahl eines Bachelorstudiums haben sich im Laufe der Zeit verändert, wie die regelmäßigen Befragungen des Hochschulinformationssystems (HIS) unter Studienanfängern zeigen.<sup>4</sup> Die wichtigsten Ergebnisse sind in *Tabelle 1* zusammengefasst.

Während sich der Anteil derjenigen, die einen Bachelorstudiengang wegen der Option, einen Masterstudiengang anzuschließen, befürworten, seit der ersten Befragung im Wintersemester 2000/2001 nur wenig verändert hat, sind die Bedeutung der kürzeren Studienzeit und der internationalen Verbreitung von Bachelor- und Masterstudiengängen als Beweggründe deutlich zurückgegangen. Ein entsprechender Trend lässt sich auch bei der Bewertung der Arbeitsmarktchancen beobachten: Im Wintersemester 2000/2001 wählten noch 60 % der Studienanfänger einen Bachelorstudiengang aufgrund erwarteter positiver Arbeitsmarktchancen, im Wintersemester 2007/2008 waren es nur noch 37 % – wobei dieser Anteil an Fachhochschulen mit 46 % höher, an den Universitäten mit lediglich 31 % Zustimmung dagegen niedriger ausfällt (Heine et al. 2008, S. 172). Die unklaren

---

Die Aussagen beziehen sich aber in jedem Fall auf alle Angehörigen der jeweiligen Personengruppe, unabhängig von ihrem biologischen oder sozialen Geschlecht.

<sup>4</sup> Für die aktuelle HIS-Studienanfängerbefragung wurden im Wintersemester 2007/2008 insgesamt rund 27.800 deutsche Studienanfänger an 71 Hochschulen postalisch angeschrieben, von denen sich

Arbeitsmarktchancen mit einem Bachelorabschluss bilden weiterhin den wichtigsten Grund für Studienanfänger, sich gegen ein Bachelorstudium zu entscheiden, sofern dies infolge der fortgeschrittenen Verbreitung der gestuften Studienstruktur überhaupt noch möglich ist: 64 % derjenigen, die einen Bachelorstudiengang nicht in Betracht ziehen, geben diese Begründung an – das entspricht 22 % aller Studienanfänger (Krawietz 2007). Auch die Daten des in regelmäßigen Abständen durchgeführten Studierendensurveys der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz sind eindeutig: Haben im Jahr 2001 noch 25 % der befragten Studierenden mit dem Bachelor gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbunden, lag dieser Wert 2007 nur bei 12 %.<sup>5</sup> Damit korrespondiert die Einschätzung, dass der Bachelorabschluss zu Hochschulabsolventen „zweiter Klasse“ führe. Dieser Aussage stimmte mit 52 % die Mehrheit der Befragten zu (Bargel et al. 2008, S. 43).

**Tabelle 1: Gründe für die Wahl eines Bachelorstudiengangs bei deutschen Studienanfängern (in %)**

	Wintersemester 2000/2001	Wintersemester 2007/2008
Möglichkeit der Studienfortsetzung mit einem Master-Studiengang	79	73
kurze Studienzeit	45	29
international verbreiteter Studienabschluss	81	53
gute Arbeitsmarktchancen	60	37

Quelle: Heine et al. 2008, S. 172; eigene Darstellung

Hierbei resultieren die Unsicherheiten im Hinblick auf die „Berufstauglichkeit“ der neuen Studiengänge, insbesondere des Bachelorabschlusses, sicherlich teilweise aus den mit der Studienstruktureform selbst verbundenen allgemeinen Unsicherheiten. So erklärt etwa Klös (2010) diese Unsicherheiten mit den neuen Abschlüssen im Wesentlichen als ein informationsökonomisches Phänomen, das erst mit einer zunehmenden Verbreitung der neuen Abschlüssen überwunden werde. Ein solcher Informationsmangel kann möglicherweise die verbreitete Skepsis gegenüber den neuen Abschlüssen erklären, jedoch nicht den feststellbaren Einbruch des Vertrauens in ihre Vorteile und Arbeitsmarktchancen. Die wachsende Skepsis gegenüber den neuen Abschlüssen ist ohnehin nicht das einzige Problem. Hinzu kommt, dass die Konzeption des Bachelors als Regelabschluss durch Hochschulen und Politik das traditionell zu beobachtende weitgehende Fehlen einer plausiblen Ausgestaltung der berufsvorbereitenden Aufgaben der Hochschulen weiter verschärft. In der Vergangenheit konnten sich insbesondere die Universitäten unter Hinweis auf die postulierte grundlegende inhaltliche Differenz zwischen Wissenschaft und Berufsausbildung dieser Definitionsaufgabe

---

8.342 an der Erhebung beteiligt haben, was einem Rücklauf von ca. 30 % entspricht (Heine et al. 2008, S. 7).

<sup>5</sup> Für den aktuellen Studierendensurvey wurden im Wintersemester 2006/2007 insgesamt 28.000 Studierende an 25 ausgewählten Hochschulen postalisch angeschrieben, von denen sich 8.350 an der Erhebung beteiligt haben, was einem Rücklauf von 32 % entspricht (Bargel et al. 2008, S. 66).

weitgehend entziehen. Diese Position ist jedoch bei einer verkürzten Studienzeit und einer anders akzentuierten Aufgabenzuschreibung zumindest des Bachelorstudiums nicht weiter aufrecht zu erhalten.

### **3 Bewertung der Abschlüsse auf dem privaten Arbeitsmarkt**

Ein klar definiertes Einstiegslevel auf dem Arbeitsmarkt für Bachelorabsolventen lässt sich aus den vorliegenden Daten bislang nicht ableiten. Bei der Unternehmensbefragung des Instituts der Deutschen Wirtschaft (IW) im Jahr 2004 gaben 38 % der befragten Unternehmen an, Einstiegspositionen für Bachelorabsolventen auf der Ebene von beruflichen Aufstiegsfortbildungen wie etwa der Fachwirt- oder Meisterprüfung anzusiedeln, 30 % der Unternehmen bieten Bachelorabsolventen Positionen auf der Ebene von traditionellen Hochschulabsolventen an (Konegen-Grenier 2004, S. 12).<sup>6</sup> Eine Einstufung von Bachelorabsolventen auf dem Niveau von Absolventen einer Berufsausbildung kommt dagegen nur für 7 % der Unternehmen infrage. Die Befürchtung, dass die Bachelorabsolventen diese Gruppe unmittelbar verdrängen und für Absolventen einer Berufsausbildung den Berufseinstieg blockieren könnten, wird durch diese Zahlen folglich nicht bestätigt. Nahegelegt wird allerdings die Befürchtung, dass die Einführung des Bachelors zu einem Bedeutungsverlust des Fortbildungspfades von Nichtakademikern führt und damit einen gerade für kleine und mittelständische Unternehmen traditionell wichtigen Karrierepfad entwertet (vgl. hierzu auch Dobischat et al. 2008). Werner et al. (2008) kommen zu dem Ergebnis, dass dieses Konkurrenzpotenzial in größeren Unternehmen aufgrund der stärker ausdifferenzierten Hierarchien und fachlichen Zuständigkeiten geringer ausgeprägt zu sein scheint. Kleinere und mittlere Unternehmen (unter 1.000 Beschäftigte) wurden in der zugrunde liegenden Unternehmensbefragung nicht berücksichtigt.<sup>7</sup> Wie *Dobischat et al.* weisen sie auf die anhaltende Unsicherheit hinsichtlich der Verortung von Bachelorabsolventen hin.

Um auch beruflich Qualifizierten weiterhin einen Aufstieg durch Fortbildung zu ermöglichen und die Risiken der Einführung der gestuften Abschlüsse an den Hochschulen für das Berufsbildungssystem bereits konzeptionell abzufangen, müsste ihnen folglich der Aufstieg über ein – gegebenenfalls berufsbegleitendes – Studium deutlich erleichtert werden. *Habermann/Lohaus* (2006) weisen außerdem darauf hin, dass die kürzeren Studiengänge für Abiturienten attraktiv sein dürften, die bisher eine anspruchsvolle duale Berufsausbildung gewählt haben – die Unternehmen müssten in diesem Bereich also mit einem Verlust besonders qualifizierter Bewerber rechnen. Deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Abschlussarten finden sich – zumindest für den Bereich der Ingenieurwissenschaften – bei den Tätigkeitsfeldern der Absolventen: Während Absolventen eines

---

<sup>6</sup> An der Unternehmensbefragung im Rahmen der Frühjahrsumfrage des IW haben sich im Zeitraum Mai und Juni 2004 insgesamt 672 Unternehmen aus allen Branchen beteiligt. Hierbei wurde eine Rücklaufquote von 14 % erreicht (Konegen-Grenier 2004, S. 3).

Masterstudiengangs häufiger in den Bereichen Forschung, Entwicklung und Konstruktion eingesetzt werden, finden sich Bachelorabsolventen häufiger in den Bereichen Produktion, Vertrieb und Montage (Konegen-Grenier/Koppel 2009, S. 7).

Neben den Bedingungen des Berufseinstiegs nach dem Bachelor stellt sich auch die Frage, welche Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung den Absolventen offen stehen. Wenn diese die gleichen Chancen haben wollen, Führungspositionen zu erreichen, wie traditionelle Hochschulabsolventen, müssen sie nach Auffassung der Mehrheit der Unternehmen (51 %) im Verlauf ihrer Karriere einen weiteren Hochschulabschluss erwerben (Konegen-Grenier 2004, S. 15). Diese Zahl ist im Zeitverlauf recht stabil. So stimmten auch in der aktuellen IW-Befragung 49 % der befragten Unternehmen der Aussage zu, dass Bachelorabsolventen in den Ingenieurberufen für eine positive Karriereentwicklung einen Masterabschluss benötigen (Konegen-Grenier/Koppel 2009, S. 9).<sup>8</sup> Damit sich die Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt nicht mit einer neuen gläsernen Decke konfrontiert sehen, müsste folglich das Absolvieren eines Masterstudiengangs zu einem späteren Zeitpunkt – berufsbegleitend, in Freistellung oder als Erwerbsunterbrechung – von der Ausnahme zu einem üblichen Bildungsweg werden. Die Auseinandersetzung mit neuen Konzepten zur Weiterbildung und Mitarbeiterbindung der neuen Absolventengruppe spielt in den Unternehmen bislang allerdings nur selten eine Rolle (Geighardt 2009). Eine entsprechende Entwicklung stellt zudem neue Anforderungen an die Hochschulen, die sich auf diese Zielgruppen einstellen müssen, sowie auch an die öffentliche Ausbildungsförderung, die sich bislang ausschließlich am Erststudium orientiert.

#### **4 Bachelor und Master im öffentlichen Dienst**

Bei der Akzeptanz des Bachelors auf dem Arbeitsmarkt spielt der öffentliche Dienst aufgrund seiner Vorbildfunktion für die Tarifentwicklung eine besondere Rolle. Hinzu kommt, dass Bund und Länder die Entwicklung der Tarifverträge für den öffentlichen Dienst (TVöD, TV-L) sowie die laufbahnrechtliche Einordnung bestimmter Bildungsabschlüsse unmittelbar beeinflussen und hiermit die Anerkennung des Bachelors als neuem Hochschulgrad forcieren können. Umso bemerkenswerter ist es, dass die Einordnung des Bachelorabschlusses auch im Bereich des öffentlichen Dienstes weiterhin viele offene Fragen aufweist. Seit 2002 werden Bachelorabschlüsse (wie das traditionelle Fachhochschuldiplom) dem gehobenen Dienst zugeordnet, Masterabschlüsse dem höheren Dienst. Eine entsprechende Regelung ist mit dem Gesetz zur Neuordnung und Modernisierung des Bundesdienstrechts (Dienstrechtsneuordnungsgesetz – DNeuG) auch für Beamte getroffen worden. Als Neuerung ist hervorzuheben, dass auch Masterabschlüsse an Fachhochschulen den Zugang zu Laufbahnen des

---

<sup>7</sup> Für die Bedarfsanalyse wurden sieben Experten in Kurzinterviews sowie ein Dachverband, drei Branchenverbände und zwei bis vier Unternehmen mit mindestens 1.000 Beschäftigten in jeder dieser drei Branchen in ausführlicheren Interviews befragt.

höheren Dienstes ermöglichen können. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (20.09.2007) sowie der Innenministerkonferenz (07.12.2007) zum „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ wurde allen Absolventen von akkreditierten Fachhochschulmasterstudiengängen der Zugang zum höheren Dienst eröffnet. Durch die Knüpfung der Zulassung an die Akkreditierung von Fachhochschulmastern wird gleichwohl eine gewisse Ungleichbehandlung von Universitäts- und Fachhochschulstudiengängen aufrechterhalten.

Bachelorabsolventen müssen – wollen sie sich die Möglichkeit eines Aufstiegs in den höheren Dienst bewahren – im Verlauf ihres Berufsweges einen Masterabschluss nachholen. Gegenüber den traditionellen Hochschulabschlüssen dürfte der Bachelor hierdurch an einem gewissen Attraktivitätsdefizit leiden. Die Frage nach der Einstufung des Bachelors könnte sich noch dringender stellen, falls die Hochschulen in den kommenden Jahren stärker auf vierjährige Bachelorprogramme setzen, um die neuen Abschlüsse inhaltlich und qualitativ aufzuwerten – und näher an die Diplom- und Magisterabschlüsse heranzuführen. Bislang dominierte in Deutschland eine Orientierung auf sechssemestrige Bachelor (vgl. HRK 2009). Nach dem „Bologna-Gipfel“ im Juli 2009 erklärte Bundesbildungsministerin *Schavan* allerdings: „Für die Länge des Bachelorstudiums brauchen wir mehr Flexibilität. Es kann auch erforderlich sein, statt sechs auch sieben oder acht Semester im Bachelorstudiengang zu studieren“ (Pressemitteilung des BMBF vom 07.07.2009). Dies würde im Rahmen der bisherigen Laufbahnstruktur bedeuten, dass eine nur geringfügig verkürzte Studienzeit mit einer wesentlichen Einschränkung der Aufstiegschancen einherginge.

## **5 Differenzierte Ergebnisse von Absolventenstudien**

Erste Hinweise auf den Verlauf des Übergangs vom Studium in den Beruf bietet die Untersuchung des Absolventenjahrgangs 2007 eineinhalb Jahre nach Studienabschluss, die im Sommersemester 2009 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung an der Universität Kassel (INCHER) durchgeführt wurde. An dieser Studie waren 41 Hochschulen beteiligt, an denen im Jahr 2007 rund 99.000 Personen ihren Abschluss gemacht haben, was mehr als einem Drittel aller Absolventen in Deutschland entspricht. Trotz der Beteiligung von mehr als 37.000 Absolventen müssen die Ergebnisse dennoch als vorläufig betrachtet werden, da der Anteil der Daten von Absolventen von Bachelor- und Masterstudiengängen mit ca. 10 bzw. ca. 5 % noch sehr gering ist. Dies wird sich zukünftig aufgrund der steigenden Fallzahlen schrittweise verändern. Verlässliche Ergebnisse sind deshalb erst in einigen Jahren zu erwarten, wenn Folgeerhebungen auch zeigen können, wie sich die Situation dieser Absolventengruppe im Berufsleben verändert. Eine weitere Einschränkung der Aussagekraft resultiert aus der unterdurchschnittlichen Beteiligung von Fachhochschulabsolventen, welche nur ca. 17 % der

---

<sup>8</sup> Die Datengrundlage hierfür ist eine Sonderauswertung des IW-Zukunftspanels 2009, an dem sich 3.906 Unternehmen beteiligt haben. Für die Betrachtung der Situation von Ingenieuren wurden Daten



Befragten stellen. Trotz aller Einschränkungen lassen sich auf der Ebene der Abschlussarten und der Hochschultypen dennoch belastbare Aussagen hinsichtlich einiger zentraler Aspekte wie der Entlohnung, der Niveauadäquanz der Beschäftigung und dem fachlichen Bezug zum Studienfach treffen, wie *Tabelle 2* verdeutlicht (vgl. hierzu Alesi et al. 2010, S. 24ff.; Schomburg 2009, S. 59ff.).

**Tabelle 2:      Ausgewählte Ergebnisse der INCHER-Absolventenstudie 2009  
(nur regulär Erwerbstätige) (in %)**

	Sehr gute bis gute Angemessenheit der beruflichen Situation zur Ausbildung	Sehr gute bis gute Qualifikations- verwendung	Kein Hochschul- abschluss erforderlich für Tätigkeit
Bachelor FH	61	39	12
Master FH	62	57	1
Diplom FH	64	45	8
Bachelor Uni	49	27	21
Master Uni	63	50	6
Diplom Uni	64	45	6
Magister Uni	42	31	16
Insgesamt	61	43	8

*Quelle: Schomburg 2009, S. 87, 90, 94; eigene Darstellung.*

Zunächst ist festzuhalten, dass eineinhalb Jahre nach dem Studienabschluss zwar 58 % der Absolventen eines Bachelorstudiengangs an einer Fachhochschule, aber nur 20 % der entsprechenden Absolventen von Universitäten den Einstieg in eine reguläre Berufstätigkeit gefunden hatten. Demgegenüber setzten 34 % der Bachelorabsolventen an Fachhochschulen und sogar 72 % an den Universitäten ihr Studium fort (Alesi et al. 2010, S. 31). Deutliche Unterschiede zwischen den Bachelorabsolventen von Universitäten und Fachhochschulen bestehen auch bei anderen Beschäftigungsaspekten. So entsprach der Anteil von Beschäftigten mit einem befristeten Arbeitsvertrag bei Fachhochschulabsolventen mit 30 % dem Durchschnitt aller Abschlussarten, dieser Anteil lag aber für Universitätsabsolventen mit 45 % deutlich darüber (ebd., S. 40). Auch beim Gehalt sind deutliche Unterschiede festzustellen: Dieses lag für die Gesamtgruppe der Bachelorabsolventen von Universitäten durchschnittlich um 20 % unter dem Niveau der Absolventen von Diplom- und Magisterabschlüssen, bei den Absolventen von Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen betrug die Differenz durchschnittlich 15 % (ebd., S. 41). Der Wert für die Gruppe der Fachhochschulabsolventen ist insofern bemerkenswert, als der Bachelor von der Kultusministerkonferenz in ihren „ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ explizit als Äquivalent zum bisherigen Fachhochschuldiplom definiert wurde (KMK 2010 und frühere Fassungen).

---

von 1.753 Unternehmen berücksichtigt.

Auffällig sind weiterhin die Unterschiede zwischen den Abschlüssen hinsichtlich der Möglichkeiten zum Einsatz der im Studium erworbenen Qualifikationen. Über alle Abschlussarten hinweg gaben 43 % der Befragten an, dass sie hierzu sehr gute oder gute Möglichkeiten haben; bei den Fachhochschulabsolventen sind es mit 39 % etwas weniger. Von den Absolventen universitärer Bachelorstudiengänge berichten aber nur 27 % über entsprechende Möglichkeiten zur Anwendung ihrer erworbenen Qualifikationen (Schomburg 2009, S. 87). Ebenfalls problematisch ist die Tatsache, dass nur 49 % der Bachelorabsolventen der Universitäten ihre eigene berufliche Situation mit Blick auf die absolvierte Ausbildung als angemessen bewerten. Die Zustimmung der Absolventen von Bachelorstudiengängen an den Fachhochschulen liegt bei dieser Frage dagegen bei 61 %, was auch dem Durchschnitt aller Abschlussarten entspricht (ebd., S. 94). Mit den dargestellten Ergebnissen korrespondiert die unter den Absolventen von universitären Bachelorabschlüssen verbreitete Einschätzung, dass für ihre Tätigkeit kein Hochschulabschluss erforderlich wäre. Die Zustimmung zu dieser Aussage liegt mit 21 % weit über dem Durchschnitt, der bei nur 8 % liegt. Der Wert für Absolventen von Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen liegt mit 12 % etwas darüber (ebd., S. 90). Der Kern des Problems ist also nicht unbedingt, dass Bachelorabsolventen gar keine Beschäftigung finden würden. Dies ist den vorliegenden Daten zufolge nicht der Fall, was sich auch in der wachsenden Offenheit der Unternehmen für die neuen Abschlüsse widerspiegelt (vgl. z.B. Klös 2010). Aus einer „Employability“-Perspektive ließe sich die Studienstruktureform also möglicherweise durchaus als Erfolg verbuchen. Diese Sichtweise wird aber den offenkundig bestehenden qualitativen Defiziten vieler Bachelorstudiengänge nicht gerecht. Schließlich sollte das Ziel einer qualifikationsadäquaten Beschäftigung ihrer Absolventen auch im vitalen Interesse der Hochschulen liegen.

Die Ergebnisse der INCHER-Absolventenstudie zeigen bei aller Vorläufigkeit deutlich, dass insbesondere für Absolventen des universitären Bachelors erheblich schlechtere Konditionen auf dem Arbeitsmarkt bestehen als bei den traditionellen Abschlüssen. Dies gilt sowohl bei der Befristung und dem Einkommen als auch bei der Adäquanz der Tätigkeit im Verhältnis zum Abschlussniveau, was darauf hindeutet, dass es für diese Studiengänge bislang nicht gelungen ist, ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil zu entwickeln und umzusetzen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen *Schaeper/Wolter* (2008, S. 617) auf der Basis einer multivariaten Analyse des HIS-Absolventenpanels 2005. Demzufolge lassen sich im Hinblick auf fachspezifische Kompetenzen keine Unterschiede zwischen Fachhochschulabsolventen gestufter und traditioneller Studiengänge feststellen, während die Absolventen universitärer Bachelorstudiengänge sowohl ihre Fach- als auch ihre Methodenkompetenz signifikant schlechter einschätzen als die Absolventen traditioneller Diplom- und Magisterstudiengänge.

## 6 Unbestimmter Begriff der akademischen Berufsqualifizierung

Eine mangelnde Praxisorientierung vor allem der Studiengänge an Universitäten wird in der hochschulpolitischen Debatte seit vielen Jahren beklagt. Diese Einschätzung wird auch von den Studierenden selbst geteilt. Dem Studienqualitätsmonitor 2007 zufolge, der gemeinsam von HIS und der Konstanzer AG Hochschulforschung durchgeführt wurde, betrachten nur 39 % der Studierenden an Universitäten den Praxisbezug ihres Studiums als gut oder sehr gut. Der entsprechende Wert bei den Fachhochschulstudierenden liegt mit 58 % deutlich höher (Bargel et al. 2008, S. 21). Konsequenzen hat diese Differenz bei Eintritt in das Beschäftigungssystem. Hier werden von den Unternehmen traditionell überproportional viele Fachhochschulabsolventen und solche dualer Studiengänge bzw. von Berufsakademien eingestellt, weil sie auch aus Sicht der Unternehmen eine besonders praxisnahe Ausbildung durchlaufen haben (Pankow 2008). Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) empfiehlt den Hochschulen deshalb eine verstärkte Einbindung von Praxisanteilen in ihre Studiengänge. Ähnliche Plädoyers sind in der hochschulpolitischen Debatte zahlreich zu finden. So zum Beispiel im „Employability-Rating“ des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) und des Arbeitskreises Personalmarketing (dapm), das im Jahr 2008 für betriebswirtschaftliche und ausgewählte technische Studiengänge durchgeführt wurde. Hierbei wurde die Vermittlung zentraler beruflicher Kompetenzen unmittelbar aus der Studienstruktur abgeleitet. Beispielsweise bildeten in der Dimension Praxisbezug die Existenz eines Career-Centers an der jeweiligen Hochschule und die Länge der obligatorischen Praxisphase die zentrale Bewertungsgrundlage (CHE o.J. [2008]). Aus dem Anteil als praxisrelevant deklariertem Lehrveranstaltungen im vorgegebenen Curriculum unmittelbar auf die erfolgreiche Vermittlung von Kompetenzen zu schließen, ist aber empirisch schwer haltbar, da die Aneignung präsentierten Wissens einen aktiven Lernprozess der Studierenden voraussetzt, der von vielen verschiedenen Einflussfaktoren abhängt (z.B. Wildt 2007).

Hinzu kommt, dass die inhaltliche Ausgestaltung eines „Berufsbezugs“ für die akademische Ausbildung alles andere als einfach ist, da sich ein klares Berufsbild für Studiengänge nur in den seltensten Fällen definieren lässt. Auf der Grundlage der Daten des Mikrozensus‘ von 1995 bis 2005 hat das IW deutlich gemacht, dass Hochschulabschlüsse die Grundlage für einen sehr breiten beruflichen Einsatz bilden. So arbeiten beispielsweise lediglich 59 % der ingenieurwissenschaftlichen Absolventen in Ingenieurberufen (Anger/Konegen-Grenier 2008, S. 11f.). Insgesamt, so die Schlussfolgerung des IW, ist die Beziehung von studierter Fachrichtung und ausgeübtem Beruf als flexibel zu betrachten. Die im Studium erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse verlören somit auch bei einem Berufswechsel nicht an Verwertbarkeit. Praxisorientierung als Bildungsziel der neuen Studiengänge kann folglich nicht bedeuten, dass die Studieninhalte auf ein eng definiertes Berufsbild ausgerichtet sein sollten. Die Befunde des IW können vielmehr als Signal gegen eine zu hohe Spezialisierung verstanden werden.

## 7 Berufs- und Praxisbezug als mögliche Alternativen

Die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit ist nicht die einzige Zielsetzung eines Studiums. *Koepernik/Wolter* (2010, S. 60f.) formulieren drei weitere Ziele der akademischen Ausbildung:

- das Verständnis wissenschaftlicher Methoden, Theorien und Wissensbestände und der kritische Umgang mit diesen,
- die Ausbildung einer spezifisch wissenschaftlichen Haltung, die auch eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit umfasst, und
- die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen.

Durch das Zusammenwirken dieser Aspekte könnten Absolventen eine „wissenschaftsbasierte, professionelle Handlungskompetenz“ erwerben (ebd., S. 61). Aus Sicht von *Koepernik/Wolter* ist dieser Begriff besser als beispielsweise der „Employability“-Begriff dafür geeignet, die multiplen Ziele eines Studiums zu beschreiben, da nicht allein die Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses nach dem Studienabschluss im Fokus stehen dürfe, sondern mit einem wissenschaftlichen Studium auch ein qualitativer Anspruch verbunden sei, der sich sowohl an die erworbene Kompetenz als auch an die Art der Beschäftigung richten müsse.

Mit der Forderung nach einer stärkeren Arbeitsmarktorientierung von Studium und Lehre werden zudem unterschiedlichste Studienkonzepte verbunden. *Schindler* (2004, S. 7) fasst die verschiedenen Strömungen der hochschulpolitischen Diskussion zu drei Grundmodellen zusammen:

1. Eine *Praxisorientierung* der Studiengänge, die eine „Bezugnahme und Vorbereitung der Studierenden auf die allgemeine berufliche Praxis“ beinhaltet, „ohne dass bestimmte Berufe den Bezugspunkt darstellen“.
2. Eine *Berufsorientierung*, die „den Erwerb fachlich-inhaltlicher, methodischer und sozialer Qualifikationen für Tätigkeiten in einem speziellen berufsspezifischen Aufgabenspektrum“ meint, wobei sich das Studium an „breite(n) berufliche(n) Tätigkeitsfelder(n)“ orientieren soll.
3. Die *Employability*, die die Fähigkeit einer Person bezeichnet, „auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blancke et al. 2000, S. 9, zitiert nach: Schindler 2004, S. 6).

Dieser Typologie zufolge stehen bei der Praxisorientierung die fachlichen Inhalte im Vordergrund des Studienkonzepts, während der Schwerpunkt bei der Employability bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen liegt und die Disziplin in den Hintergrund rückt. Das Konzept der Berufsorientierung nimmt eine mittlere Position ein. Empirische Studien zeigen

aber, dass es bei der Konzeption von Studiengängen kein „Tauschgeschäft zwischen Schlüssel- und Fachkompetenzen geben kann“, da erst Schlüsselkompetenzen und Fachkompetenzen gemeinsam eine professionelle Handlungskompetenz ermöglichen (Schaeper/Wolter 2008, S. 621). Weiterhin weist etwa *Teichler* (2008, S. 70) darauf hin, dass eine stärkere Praxisorientierung auch von denjenigen gefordert wird, die hierunter eine Ergänzung der unabhängigen wissenschaftlichen Grundlegung und humanistischen Persönlichkeitsförderung durch berufsnützliche Befähigungen, durch Informationen über den Arbeitsmarkt und Beruf sowie durch beruflich wertvolle Werthaltungen und Verhaltensstile verstehen (vgl. zur Debatte auch: Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik 2006, S. 105ff.; Wildt 2007; Banscheraus et al. 2007).

Die Ergebnisse der zitierten INCHER-Absolventenstudie zeigen, dass es den Fachhochschulen offensichtlich besser gelingt, ihren Studierenden in Verbindung mit den fachlich-wissenschaftlichen Inhalten arbeitsmarktrelevante Kompetenzen zu vermitteln. Eine Ursache hierfür dürfte die traditionell hohe Berufsorientierung der Fachhochschulen sein, die sich aufgrund des ähnlichen strukturellen und curricularen Rahmens von Diplom- und Bachelorabschlüssen auch auf die gestufte Studienstruktur übertragen lässt. Demgegenüber haben die Universitäten vielfach auf eine weitgehend unverbundene Parallelität von Fach- und Schlüsselkompetenzen im Sinne des Employability-Ansatzes gesetzt. Die empirischen Daten belegen eindrücklich, dass dieser Weg nicht dazu geeignet ist, ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil des universitären Bachelorabschlusses zu definieren. Erfolg versprechender dürften unter Berücksichtigung der spezifischen Inhalte und Anforderungen des Studienfachs die Ansätze der Praxis- bzw. Berufsorientierung sein.

## 8 Fazit

Insgesamt werfen die bisherigen Ergebnisse empirischer Studien mehr Fragen auf als sie Antworten geben können, da die Fallzahlen für Bachelor- und Masterstudiengänge bei den Absolventenstudien von HIS und INCHER aktuell noch zu gering sind. Aufgrund dessen sind auch Differenzierungen nach Fächergruppen nicht sinnvoll vorzunehmen. So ist eine eindeutige Bewertung des Übergangs von Absolventen der neuen Studiengänge in den Arbeitsmarkt auf der Grundlage der bisherigen Daten noch nicht möglich. Es wird allerdings dennoch deutlich, dass insbesondere beim universitären Bachelor noch viele Unklarheiten und Probleme bestehen, da die Gesamtschau der einzelnen Indikatoren wie Übergangsverhalten, Vertragssituation, Einkommenshöhe und Qualifikationsadäquanz der Tätigkeit ein recht eindeutiges – unbefriedigendes – Bild ergibt. Dies betrifft allerdings nicht nur die Einordnung des Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt, sondern geht weit in die Konzeption und die Durchführung der Studiengänge hinein. Die Unternehmensbefragungen des IW sowie die Studien von *Schaeper/Wolter* (2008), *Dobischat et al.* (2008) sowie *Koepernik/Wolter* (2010) zeigen weiterhin, dass die Antwort auf die Frage, zu welchem fachlichen Wissen und zu welchen übergreifenden Kompetenzen ein Bachelorstudium führen soll, bislang unklar ist.

Gleiches gilt für die Position, die der Bachelor im gewachsenen Qualifikationsgefüge einnehmen soll. Nach wie vor ist nicht geklärt, wie er sich von den Abschlüssen der beruflichen Aus- und Fortbildung sowie vom Masterabschluss und den traditionellen Hochschulabschlüssen abgrenzen kann. Weitergehende Forschungsarbeiten sollten deshalb nicht nur den Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis zum Gegenstand ihrer Untersuchungen machen, sondern stärker qualitative Aspekte wie die Angemessenheit der Beschäftigung und die Verbindung von Berufsvorbereitung und Fachstudium in die Betrachtung einbeziehen. Politisch opportune, aber vor dem Hintergrund der Datenlage eher pflichtschuldig wirkende Phrasen wie „Bachelor welcome“ oder „Bachelor – geht doch“ können die bestehende inhaltliche Leere sicherlich nicht füllen. Eine Orientierung für eine praxistaugliche Konzeption der neuen Studiengänge könnten die Modelle der Praxis- und der Berufsorientierung bieten, die aufgrund ihrer Orientierung an einer umfassenden Handlungskompetenz gegenüber einem eng geführten Employability-Ansatz im Vorteil sind, indem sie eine Verbindung von Elementen der Arbeitswelt mit akademischen Anforderungen ermöglichen.

## Literatur

- Alesi, B./Schomburg, H./Teichler, U. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland. Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen, Studien zum deutschen Innovationssystem 13, Berlin
- Anger, C./Konegen-Grenier, C. (2008): Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung, IW-Trends 1, Köln
- Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik (Hrsg.) (2006): Memorandum 2006. Mehr Beschäftigung braucht eine andere Verteilung, Köln
- Bake, W. T. et al. (2006): More Bachelors and Masters welcome! Reformen konsequent umsetzen – Ausbildungsqualität deutlich steigern. Erklärung der Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland zur Hochschulreform vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen, Berlin, 30.05.
- Banscherus, U./Gulbins, A./Himpele, K./Staack, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main
- Banscherus, U./Schewe, L./Staack, S. (2007): Praxisorientierung als Studienreform, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler/freier Zusammenschluss von studentInnenschaften/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Bildung – Beruf – Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik, Marburg, S. 36-38
- Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren, Hannover
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn/Berlin
- Bensel, N. et al. (2004): Bachelor welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse in Deutschland, Berlin, 07.07.
- Bildungsminister von Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland (1998): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung vom 25. Mai, Paris
- Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005, Hochschulinformationssystem (HIS), Forum Hochschule 13, Hannover

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Schavan: „Bologna-Reform gemeinsam weiterentwickeln“. Bundesministerin will Anregungen der Studierenden aufgreifen, Pressemitteilung vom 07.07., Berlin
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (o.J. (2008)): CHE-/dapm-Employability-Rating, <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=527&getLang=de> (26.02.2010)
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin
- Dobischat, R./Fischel, M./Rosendahl, A. (2008): Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem. Eine Problemskizze, Düsseldorf
- Europäische Bildungsministerminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni, Bologna
- Europäische Bildungsministerminister (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ – Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September, Berlin
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 23. und 24. März, o.O. (Lissabon)
- Geighardt, C. (2009): Befragungsergebnisse der Deutschen Gesellschaft für Personalführung (DGFP e.V.) zum Thema „Bachelor welcome!“, Personalblitzlicht 1, Düsseldorf
- Habermann, W./Lohaus, D. (2006): Bachelor ante portas, in: Personal – Zeitschrift für Human Resource Management 3, S. 6-8
- Heine, C./Willich, J./Schneider, H./Sommer, D. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hochschulinformationssystem (HIS), Forum Hochschule 16, Hannover
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009, Statistiken zur Hochschulpolitik 1, Bonn
- Klôs, H.-P. (2010): Neue Signale für den Arbeitsmarkt – Zur Akzeptanz gestufter wissenschaftlicher Abschlüsse in der betrieblichen Praxis, in: WSI-Mitteilungen 5, S. 257-262
- Koepernik, C./Wolter, A. (2010): Studium und Beruf, Arbeitspapier 210 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf
- Konegen-Grenier, C. (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen, IW-Trends 2, Köln
- Konegen-Grenier, C./Koppel, O. (2009): Akzeptanz und Karrierechancen von Ingenieuren mit Bachelor- oder Masterabschluss, IW-Trends 4, Köln
- Krawietz, M. (2007): Bachelor! Was sonst? Abschlussarten deutscher Studienanfänger im Wintersemester 2006/2007, Hannover
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010
- Pankow, F. (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin
- Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 607-625
- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung, in: Beiträge zur Hochschulforschung 4, S. 6-26
- Schomburg, H. (2009): Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg. Befragung Jahrgang 2007“, Kassel
- Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, in: Das Hochschulwesen, Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 03, S. 68-79
- Werner, D./Hollmann, C./Schmidt, J. (2008): Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System? Abschlussbericht des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln an das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Köln

Wildt, J. (2007): Praxisbezug in Studium und Lehre. Anmerkungen aus Sicht der Hochschuldidaktik, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler/freier Zusammenschluss von studentInnenschaften/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung – Beruf – Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik, Marburg, S. 32-35



## **V Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess<sup>1</sup>**

### **1 Einleitung**

Im März 2010 haben die europäischen BildungsministerInnen in Wien den Europäischen Hochschulraum ausgerufen und somit den im Jahr 1999 angestoßenen Bologna-Prozess für vorläufig abgeschlossen erklärt. Die Erklärung der MinisterInnen macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass an vielen Stellen noch Nachbesserungen erforderlich sind und auch elf Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung Anspruch und Wirklichkeit der Hochschulreformen weit auseinander liegen. Dieser Anspruch besteht zum Einen in der Etablierung eines Europäischen Hochschulraums: Studierende und WissenschaftlerInnen sollen auf Grund vergleichbarer Studienstrukturen leichter von einem Land in ein anderes wechseln können. Zum Anderen sollte durch die Umstellung der Studiengänge für eine bessere Praxisorientierung der Hochschulausbildung gesorgt werden. Drittens schließlich ist mit der Hochschulreform der Anspruch verbunden, die soziale Dimension des Studiums ins Zentrum der Studienreform zu rücken. Insbesondere bei der sozialen Dimension klaffen Anspruch und Wirklichkeit jedoch weit auseinander. Anlässlich des Gipfels von Budapest und Wien ziehen die AutorInnen des offiziellen Evaluationsberichtes deshalb das ernüchternde Fazit: „Higher education across the EHEA countries looks substantially different from ten years ago – perhaps with the exception of the social dimension“ (Westerheijden et al. 2010: 107).

Im Sinne einer Zwischenbilanz stellt der vorliegende Beitrag diesen Aspekt des Bologna-Prozesses in den Fokus der Betrachtung.<sup>2</sup> Die europäischen BildungsministerInnen haben den Begriff der sozialen Dimension recht weit definiert, indem sie hierunter nicht nur die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaften verstehen, sondern im Bergener Kommuniqué explizit auch die „Notwendigkeit angemessener Studienbedingungen“ als Bestandteil der sozialen Dimension definiert haben (Europäische BildungsministerInnen 2005). Aus Sicht der MinisterInnen umfasst dies auch staatliche Maßnahmen zur Studienfinanzierung sowie Beratungs- und Betreuungsleistungen. Die soziale Dimension umfasst somit also einerseits

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf / Himpele, Klemens / Staack, Sonja (2011): Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 1/2011, S. 142-154.

<sup>2</sup> Ulf Banscherus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack haben im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft die Ziele des Bologna-Prozesses

die Frage, ob Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung besteht – die soziale Herkunft ist hierbei ebenso relevant wie das Geschlecht. Andererseits umfasst die soziale Dimension auch die Studierbarkeit als wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Studienabschluss. Dieser Aspekt betrifft neben der Frage nach der Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen, sozialen und familiären Verpflichtungen auch die Frage nach der individuellen Arbeitsbelastung sowie – daraus abgeleitet – die Ursachen des Studienabbruchs.

## **2 Sozial selektive Bildungssysteme**

Eine vergleichende Untersuchung der sozialen Lage der Studierenden in 23 europäischen Ländern zeigt, dass die Bildungschancen im Europäischen Hochschulraum ungleich verteilt sind. Menschen, deren Vater nicht bereits über einen hohen Bildungsabschluss verfügt, sind in fast allen Ländern an den Hochschulen deutlich unterrepräsentiert. Lediglich in den Niederlanden und in Spanien gelingt es, Kinder aus bildungsfernen Milieus leicht überproportional an die Hochschulen zu bringen. Kinder, deren Väter über ein hohes Bildungsniveau verfügen, sind dagegen in allen betrachteten Staaten deutlich überproportional an den Hochschulen vertreten (Orr et al. 2008: 63). In Deutschland ist das Problem der sozialen Selektivität beim Hochschulzugang durch die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks lange bekannt. Beispielsweise nehmen die Kinder von Beamten mit Hochschulabschluss zu 84 Prozent ein Hochschulstudium auf, die Kinder von Beamten ohne akademischen Abschluss jedoch nur zu 43 Prozent. Bei den Angestellten sind es 64 Prozent der Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss, aber nur 26 Prozent der Kinder von Eltern ohne Hochschulabschluss (Isserstedt et al. 2010: 72). An dieser Situation hat auch die Bildungsexpansion nur wenig ändern können, da diese in erster Linie zu einer Höherqualifizierung innerhalb der höheren sozialen Milieus geführt hat, während die Angehörigen der unteren sozialen Milieus hiervon in deutlich geringerem Maße profitieren konnten. Insbesondere die Beteiligung an einem Hochschulstudium ist deshalb nach wie vor weitgehend ein Privileg höherer sozialer Milieus (Becker 2004; Becker 2006).

Ursächlich hierfür ist unter anderem, dass die beim Übergang zwischen den verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu treffenden Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg in hohem Maße sozial determiniert sind, da sie in besonderer Weise vom familiären Status und den verfügbaren Ressourcen abhängen. Dies gilt für den Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule genauso wie für den Übergang von der Sekundarstufe II zur Hochschule. Menschen aus unteren sozialen Klassen entscheiden sich an dieser zweiten Schnittstelle häufiger für einen beruflichen Bildungsweg, da dieser weniger finanzielle Mittel erfordert und die kurz- und mittelfristigen Perspektiven klarer sind als bei einer Entscheidung für ein Hochschulstudium (Becker 2000, Becker/Hecken 2008). Jede Übergangsentscheidung führt also zur „Ablenkung“ eines Teils der Angehörigen unterer sozialer Klassen vom Ziel der Studien-

---

und deren Umsetzung in Deutschland untersucht. Die aktualisierten Ergebnisse dieser Studie fließen in den vorliegenden Beitrag ein, vgl. Banscheraus et al. 2009.

aufnahme. Aus diesem Grund besteht die Gefahr, dass die Einführung einer zusätzlichen Übergangsentscheidung in einem gestuften Studiensystem mit einer sozial selektiven Wirkung verbunden ist.

### **3 Studienverzichtsgründe und weitere Schließung der Hochschulen durch Ausweitung von Zulassungsbeschränkungen**

Isserstedt et al. (2010: 96) weisen darauf hin, dass die soziale Zusammensetzung der Gruppe der Studienberechtigten, die ihre Studienoption nicht einlösen, ein strukturelles Ungleichgewicht aufweist: Je bildungsferner das Elternhaus, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass von der Studienberechtigung kein Gebrauch gemacht wird. Die strukturellen Besonderheiten des neuen Studiensystems legen deshalb auf der konzeptionellen Ebene den Gedanken nahe, dass die gestuften Studiengänge zum Abbau der bestehenden sozialen Barrieren beitragen könnten, da das Studium durch den Bachelor als erstem Abschluss übersichtlicher und besser planbar werden sollte (bspw. Bargel et al. 2009: 15).

Aktuelle Umfrageergebnisse zeigen aber, dass unklare Perspektiven auch in einer gestuften Studienstruktur Studienberechtigte in relevantem Umfang vom Studienbeginn abhalten. Der Anteil der Studienberechtigten, die ihre Studienoption nicht einlösen wollen, lag zwischen 2002 und 2008 relativ stabil zwischen 21 und 26%. Im Jahr 2008 gaben 22% der Studienberechtigten an, kein Studium aufnehmen zu wollen, wofür sie verschiedene Gründe anführten (Heine et al. 2010: 97). Für 52 Prozent dieser Personengruppe ist die Dauer des Studiums ein Verichtsgrund. Weiterhin führen die Befragten finanzielle Gründe an, darunter 69 Prozent, dass sie sich die Studiengebühren nicht leisten können<sup>3</sup> und 71 Prozent, dass sie keinen Studienkredit aufnehmen wollen. Aber auch die unkalkulierbaren und unübersichtlichen Anforderungen eines Studiums (45 Prozent) werden als Verichtsgründe genannt. Ferner geben 39 Prozent Wartezeiten aufgrund von Zulassungsbeschränkungen als Grund dafür an, ihre Studienoption nicht einzulösen (ebd.: 37). Über Unsicherheiten hinsichtlich der Herausforderungen, die ein Studium mit sich bringt, berichten auch während des Studiums sehr häufig Studierende aus bildungsfernen Milieus, die bislang über geringe oder keine Erfahrungen mit dem „akademischen Habitus“ verfügen. Angehörige dieser Gruppe fühlen sich häufig fremd an der Hochschule und im Kontakt mit Studierenden aus anderen sozialen Milieus bzw. den Lehrenden teilweise unerwünscht oder missverstanden. Dies gilt auch für die Sozialwissenschaften, ein Fach mit einem vergleichsweise hohen Anteil von „BildungsaufsteigerInnen“ (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 180ff.; Schmitt 2010: 176ff.). Die Gründe für den Studienverzicht sind also wesentlich in finanziellen Restriktionen und individuellen Unsicherheiten über die Studienanforderungen zu finden, aber auch Regelungen der Hochschulzulassung tragen zum Studienverzicht bei. Der Anteil zulassungsbeschränkter

---

<sup>3</sup> Dieser Aspekt wurde gesondert untersucht mit dem Ergebnis, dass bis zu 18.000 Studienberechtigte des Jahrgangs 2006 wegen der Studiengebühren ihre Studienoption nicht einlösen (Heine et al. 2008: 15).

Studiengänge in den neuen Studiengängen ist höher als in den traditionellen. Nach Angaben der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bestanden im Wintersemester 2010/11 bei 52,4 Prozent der Bachelorstudiengänge lokale Zulassungsbeschränkungen, weitere 0,2 Prozent der Studiengänge wurden durch ein Auswahlverfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) vergeben (HRK 2010: 19.). Der Anteil der zulassungsbeschränkten Bachelorstudiengänge liegt damit über den Werten für andere Studiengänge, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen (siehe Tabelle 1). Bei Bachelorstudiengängen sind 52,5 Prozent zulassungsbeschränkt, bei den anderen Studiengängen, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen, sind es dagegen nur 51,4 Prozent.<sup>4</sup>

**Tabelle 1: Zulassungsbeschränkungen in traditionellen Studiengängen und beim Bachelor im Wintersemester 2010/11**

	Studiengänge insgesamt	keine Zulassungsbeschränkung	lokale Zulassungsbeschränkung	ZVS-Auswahlverfahren
<b>Alle Studiengänge</b>	8.307	3.969 47,8%	4.234 51,0%	104 1,3%
<b>Bachelorstudiengänge</b>	6.047	2.870 47,5%	3.166 52,4%	11 0,2%
<b>andere grundständige Studiengänge</b>	2.260	1.099 48,6%	1.068 47,3%	93 4,1%

Quelle: HRK 2010: 19; eigene Berechnungen

Hierbei ist ein möglicher verstärkender Effekt, der aus der Reihenfolge der Umstellung der Studiengänge resultiert, noch nicht berücksichtigt. Denn vor allem Studiengänge mit staatlichen und kirchlichen Abschlüssen sind noch nicht auf die gestufte Studienstruktur umgestellt (ebd.: 5). Dies umfasst auch die Rechtswissenschaft und die Medizin, demnach Studiengänge mit traditionell hohen Zulassungsbeschränkungen. Nicht nur beim Bachelor, sondern auch beim Zugang zum Masterstudium sind Zulassungsbeschränkungen weit verbreitet. Hierbei sind neben dem „kapazitären“ Numerus Clausus auch definierte Mindestnoten beim ersten Studienabschluss vorzufinden. In der Folge ist ein Bachelorabschluss vielfach für die Zulassung zum Master nicht ausreichend, sondern dieser muss auch mit einer bestimmten Note abgeschlossen worden sein (exemplarisch Banscherus et al. 2009: 22).

#### 4 Geschlechtsspezifische Wirkungen der gestuften Studienstruktur

Seit der Bologna-Folgekonferenz in Berlin im Jahr 2003 ist die Geschlechtergerechtigkeit als Teilaspekt der sozialen Dimension in den Bologna-Dokumenten verankert. Ähnlich wie bei der Frage der sozialen Zusammensetzung der Studierenden werden auf der konzeptionellen Ebene zahlreiche Potenziale der neuen Studienstruktur gesehen, die insbesondere Frauen entgegenkommen könnten. Hering und Kruse (2004: 18) nennen die Erwartungen einer besseren Studierbarkeit, potentiell besserer Möglichkeiten des Teilzeitstudiums und eine Auf-

<sup>4</sup> Hinzu kommen Probleme bei der Besetzung der vorhandenen Studienplätze in kapazitativen Mängelfächern durch die starke Rückführung der Aufgaben der Zentralstelle für die Vergabe von Studien-

wertung der Lehre. Allerdings wird auch die Gefahr benannt, dass die Einführung einer zusätzlichen „Studienstufe zwischen Bachelor und Master [sich] negativ auf die Hochschulbahn von Frauen auswirken könnte“ (Inversin/Teichgräber 2009: 5). Diese Erwartung ist deshalb naheliegend, weil Frauen mit dem Fortlauf der Bildungs- und Qualifikationslaufbahn einen immer geringeren Anteil an den Studierenden bzw. an den WissenschaftlerInnen stellen: Im Jahr 2008 waren 53,4 Prozent aller Studienberechtigten weiblich, im ersten Hochschulsesemester betrug der Frauenanteil noch 49,6 Prozent, unter allen Studierenden 47,8 Prozent.<sup>5</sup> Auf der Ebene der Abschlüsse sind zunächst 52,2 Prozent der AbsolventInnen eines Erststudiums weiblich. Bei der Promotion beträgt der Frauenanteil noch 41,9 Prozent bei der Habilitation nur noch 23,4 Prozent. Während 38,5 Prozent der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen weiblich sind, sind es bei den C4- bzw. W3-Professuren nur 13,3 Prozent (Statistisches Bundesamt 2009: 607). Die Frage nach dem geschlechtsspezifischen Übergangsverhalten zwischen dem Bachelor und dem Master drängt sich demnach auf. Dennoch differenziert eine entsprechende Untersuchung des Statistischen Bundesamtes – die Daten der Prüfungsstatistik und der Studierendenstatistik wurden über unveränderliche Merkmale zusammengespielt bzw. entsprechende Werte zugeschätzt – nicht nach Geschlecht (Scharfe 2009). Dass bei den Übergangsquoten jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede zu erwarten sind, zeigen aktuelle Daten für Österreich und die Schweiz. So wurde für Österreich die Übergangsquote von Männern mit 86,1 Prozent und von Frauen mit 76,4 Prozent beziffert (Gärtner/Himpele 2010), für die Schweiz wird beim Eintritt in ein Bachelorstudium ein Frauenanteil von 52 Prozent an allen Studierenden benannt, beim Eintritt in ein Masterstudium von 46 Prozent (Inversin/Teichgräber 2009: 10).

Auf Grund der fehlenden Daten zum Übergang zwischen Bachelor und Master an den Hochschulen in Deutschland werden für die Betrachtung des Übergangsverhaltens die verfügbaren Daten zu den Studienabschlüssen herangezogen. Tabelle 2 zeigt, dass Frauen bei den Masterabschlüssen deutlich unterrepräsentiert sind.

Die Studienabschlüsse liegen nach Studienrichtung aufgeschlüsselt vor, so dass Verzerrungen auf Grund der Reihenfolge der Umstellung der Studiengänge nur geringe Auswirkungen auf das Ergebnis haben dürften. Tabelle 2 zeigt, dass der Frauenanteil bei Masterabschlüssen in allen Fächergruppen außer Sport und Kunstwissenschaften unter dem Frauenanteil bei den Bachelorabschlüssen liegt. Insgesamt liegt der Frauenanteil bei den Masterabschlüssen bei 43,8 Prozent und damit um mehr als 8 Prozentpunkte unter dem entsprechenden Wert bei den Bachelorabschlüssen (51,7 Prozent).

Es stellt sich eine weitere Frage: Haben Frauen in den alten Studienstrukturen ihr Studium überproportional häufig ohne Abschluss abgebrochen und bekommen jetzt „wenigstens“ den Bachelor? Bei aller notwendigen Vorsicht sprechen die bisher vorliegenden Daten gegen eine Verbesserung. Die traditionellen Universitätsabschlüsse weisen fast immer (Ausnahme: Sport, bei den Ingenieurwissenschaften ist der Wert fast gleich hoch) einen höheren Frauenanteil aus

---

plätzen. Zu dieser Problematik vgl. Keller (2009).

als der Master. Es gibt also gute Gründe für die Annahme, dass die neue Studienstruktur eine weitere Benachteiligung der Frauen bei den Bildungsabschlüssen nach sich zieht und hier dringend gegenzusteuern ist. Hierbei müssten allerdings das andere Studieverhalten von Frauen – dessen Ursache nicht unbedingt im Hochschulsystem selbst zu finden ist – berücksichtigt und eventuelle Übergangshürden durch einen stärkeren Zugang zum Bachelor überkompensiert werden. Wie zuvor beschrieben sind jedoch die Zulassungsbeschränkungen in diesem Bereich ausgeweitet worden, was sich negativ auf die Beteiligung von Frauen auswirken kann, da Frauen deutlich häufiger als Männer Wartezeiten auf Grund von Zulassungsbeschränkungen als Studienverzichtsgrund angeben (42 zu 33 Prozent, vgl. Heine et al.: 40).

**Tabelle 2: Frauenanteil an Abschlussprüfungen Bachelor und Master sowie in traditionellen Studiengängen 2008**

Fächergruppe	Insgesamt	Diplom u. ä.	Lehramtsprüfungen	FH-Abschluss	Bachelor	Master
Sprach- und Kulturwissenschaften	75,9	75,7	79,1	74,6	75,9	73,3
Sport	48,5	40,3	54,7	---	52,1	57,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	52,1	48,7	58,1	54,0	56,9	47,5
Mathematik, Naturwissenschaften	39,9	40,2	67,8	20,2	35,4	30,0
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	61,3	62,3	86,1	76,0	74,2	51,9
Veterinärmedizin	83,1	85,9	---	---	---	54,5
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	57,9	64,7	78,6	52,2	59,6	58,5
Ingenieurwissenschaften	22,6	23,8	34,2	19,8	26,6	24,6
Kunst/Kunstwissenschaften	65,0	62,6	80,1	61,3	63,2	65,3
<b>Insgesamt</b>	<b>51,0</b>	<b>52,3</b>	<b>73,8</b>	<b>41,4</b>	<b>51,7</b>	<b>43,8</b>

Quelle: Statistisches Bundesamt 2009b: 12ff; eigene Berechnungen; eigene Darstellung

## 5 Studentische Erwerbstätigkeit und faktisches Teilzeitstudium

Wegen der Notwendigkeit für viele Studierende, das Studium mit einer Erwerbstätigkeit sowie sozialen und familiären Anforderungen zu vereinbaren, ist auch die Studierbarkeit ein wichtiges Element der sozialen Dimension. Auch hier entspricht die bestehende Situation den Anforderungen der Studierende nur unzureichend. In nahezu allen Ländern des europäischen Hochschulraums ist studentische Erwerbsarbeit weit verbreitet. Hierbei variiert der Anteil der erwerbstätigen Studierenden nach Angaben von Orr et al. (2008: 98) allerdings in Abhängigkeit vom Bildungsstand des Vaters. So waren beispielsweise in Irland im Jahr 2006 59 Pro-

<sup>5</sup> Die Tatsache eines stärkeren Studienverzichts durch Frauen wird durch aktuelle Daten weiter bestätigt. So entscheiden sich 78 Prozent der männlichen aber lediglich 66 Prozent der weiblichen Studienberechtigten für ein Studium (Heine et al. 2010: 23).

zent der Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater erwerbstätig, aber nur 48 Prozent der Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater. In den Niederlanden lag das Verhältnis bei 79 zu 72 Prozent, in Frankreich bei 48 zu 45 Prozent und in Schweden bei 50 zu 45 Prozent. Für Deutschland wurden Anteilswerte von 68 Prozent bei Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater und 62 Prozent bei Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater ermittelt. Deutlicher als bei der Erwerbstätigkeit selbst unterscheidet sich der Beitrag des selbst verdienten Einkommens zum studentischen Budget: So lag der Anteil des Erwerbseinkommens bei Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater im gleichen Jahr in Irland bei 23 Prozent, bei Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater dagegen lediglich bei 17 Prozent des verfügbaren Budgets. Für die Niederlande weisen Orr et al. (2008: 95ff.) Anteilswerte von 38 bzw. 32 Prozent, für Frankreich von 41 bzw. 27 Prozent und für Schweden von 27 bzw. 20 Prozent aus. In Deutschland lag der eigene Beitrag von Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater bei 33 Prozent des Gesamtbudgets und von Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater immerhin noch bei 27 Prozent. Der ermittelte Einkommensmix verdeutlicht nach Einschätzung von Orr et al. die kompensatorische Funktion des Erwerbseinkommens für Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern.

Der Umfang der studentischen Erwerbsarbeit schlägt sich unmittelbar im verfügbaren Zeitbudget für das Studium nieder. Ein hoher Anteil erwerbstätiger Studierender korrespondiert mit hohen Anteilswerten „faktischer“ Teilzeitstudierender, womit Studierende bezeichnet werden, die sich weniger als 20 Stunden pro Woche den Anforderungen des Studiums widmen (können). Für Irland weisen Orr et al. (2008: 50ff.) einen Anteil von 14 Prozent faktischer Teilzeitstudierender aus, für die Niederlande 20 Prozent, für Frankreich 23 Prozent und für Schweden 16 Prozent. In Deutschland waren im Jahr 2006 18 Prozent faktische Teilzeitstudierende, der Anteil von Studierenden in Teilzeitstudiengängen lag jedoch nur bei 4 Prozent.

Die vorgestellten Daten machen deutlich, dass sich eine notwendige Erwerbstätigkeit von Studierenden negativ auf das verfügbare Zeitbudget auswirkt. Die im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland vielerorts eingeführten Anwesenheitspflichten sowie eine Erhöhung des Anteils von Pflichtveranstaltungen und der Anzahl von geforderten Prüfungsleistungen führen somit insbesondere für Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern zu einer wachsenden Zeitnot, was unter anderem auch die Entscheidung zum Studienabbruch befördern kann.

## **6 Studienabbrüche im neuen Studiensystem**

Zur sozialen Dimension des Studiums gehört auch die Frage nach den Bedingungen des Studienerfolgs. Von der Einführung eines gestuften Studiensystems hatte man sich eine erhebliche Verbesserung der Erfolgsquote versprochen, da die Studierenden mit dem Bachelor bereits früher einen ersten Abschluss erwerben würden und ein Studienabbruch somit als unwahrscheinlicher gelten könne. Zuletzt ist – insbesondere im Kontext des

Bildungsstreiks des Jahres 2009 – jedoch verstärkt auf den steigenden Druck hingewiesen worden, dem sich Studierende ausgesetzt sehen, weshalb sich zunehmend die Frage stellt, ob das Ziel einer Senkung des Studienabbruchs im Gefolge der erfolgten Studienreformen tatsächlich erreicht worden ist.

In einer aktuellen Untersuchung zum Umfang und den Motiven des Studienabbruchs machen Heublein et al. (2010: 7) darauf aufmerksam, dass die Entwicklung in den einzelnen Fachrichtungen sehr unterschiedlich verläuft. Unterschiede bestehen auch zwischen den Hochschultypen. So wurden für die Bachelorstudiengänge an den Fachhochschulen mit 39 Prozent erheblich höhere Studienabbruchquoten als bei den Diplomstudiengängen ermittelt, bei denen die Abbruchquote bei 21 Prozent lag. Für die Universitäten wurden in Bachelorstudiengängen 25 Prozent und in den traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen 29 Prozent ermittelt (ebd.: 9f.). Interessant sind auch die ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch: So ist die Überforderung durch das Studium mit 20 Prozent der wichtigste der genannten Gründe. Bei diesem Indikator liegt eine erhebliche Steigerung gegenüber der letzten Erhebung (2000, 12 Prozent) vor. Dies wird von Heublein et al. (2010: 21f.) auch auf die neue Studienstruktur zurückgeführt. „Jeder vierte Studienabbrecher eines Bachelor-Studienganges hat sein Studium in erster Linie abgebrochen, weil die im Studium abverlangten Leistungen über die persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten des Einzelnen hinausgingen.“ Dabei falle vor allem auf, dass der Einstieg in das Studium sich erheblich schwieriger gestaltet als in den traditionellen Studiengängen. Auch der Abbruchgrund „mangelnde Studienmotivation“ ist bei Bachelorstudierenden mit 23 Prozent deutlich stärker vertreten als bei den AbbrecherInnen der traditionellen Studiengänge mit 15 Prozent (ebd.: 28ff.).

Tabelle 3 ist ferner zu entnehmen, dass ein Studienabbruch aus finanziellen Gründen in den Bachelorstudiengängen seltener anzutreffen ist als in den traditionellen Studiengängen. Heublein et al. (2010: 47ff.) führen dies auf den früheren Zeitpunkt der Abbruchentscheidung zurück: In traditionellen Studiengängen wird ein Studium im Durchschnitt nach 8,4 Semestern abgebrochen, bei den Bachelorstudiengängen jedoch bereits nach 2,9 Semestern. Insgesamt sind daher zwei Effekte zu beachten: Studierende der Bachelorstudiengänge geben häufiger Überforderung als Abbruchgrund an und der Abbruch erfolgt deutlich früher. Bei einer fächergruppenspezifischen Betrachtung von finanziellen Gründen als ausschlaggebendem Abbruchgrund fällt weiterhin die gestiegene Relevanz dieses Aspektes unter Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften und von Lehramtsstudiengängen auf. Die Bedeutung dieses Motivs stieg zwischen 2000 und 2008 jeweils deutlich von 16 auf 26 Prozent beziehungsweise von 12 auf 23 Prozent. Dies könnte ein Hinweis auf nicht-intendierte Wirkungen eines höheren Anteils verpflichtender Studieninhalte und einer höheren Prüfungsbelastung sein, da in diesen Fächergruppe traditionell besonders viele Studierende erwerbstätig sind (ebd., S. 24ff.).



**Tabelle 3: Ausschlaggebende Gründe für den Studienabbruch der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08**

	Insgesamt	Bachelor	herkömmliche Studiengänge
Leistungsprobleme	20%	25%	17%
finanzielle Probleme	19%	14%	22%
mangelnde Studienmotivation	18%	23%	15%
unzulängliche Studienbedingungen	12%	14%	10%
nicht bestandene Prüfungen	11%	8%	12%
berufliche Neuorientierung	10%	8%	10%
familiäre Probleme	7%	5%	8%
Krankheit	4%	3%	5%

*Quelle: Heublein et al. (2010: 22, 26, 30, 33, 37, 39, 41, 43); eigene Darstellung*

## 7 Fazit

Die soziale Dimension ist nach wie vor der blinde Fleck des Bologna-Prozesses. Es wurden weder die Erwartungen an eine soziale Öffnung der Hochschulen noch die Ziele einer besseren Studierbarkeit und einer nachhaltigen Senkung der Abbruchquote erreicht. Auch ist – sowohl auf der europäischen Ebene als auch in Deutschland – keine konsistente Strategie in Bezug auf die soziale Dimension erkennbar. Reformbedingte Umbrüche ohne ein gesondertes Augenmerk auf bestehende strukturelle Probleme bergen jedoch die Gefahr einer Fortschreibung oder gar Verschärfung der Situation in sich. So gingen mit der Umstellung auf ein konsekutives Studiensystem keine Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen einher. Vielmehr sind weitere formale Hürden (Zulassungsbeschränkungen zum Bachelor und zum Master) in das Hochschulsystem eingezogen worden, was sich mindestens auf die Bildungsbeteiligung von Frauen negativ auswirkt. Zudem haben sich die Probleme bei der Studierbarkeit verschärft, da sich insbesondere die Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit vielfach verschlechtert haben. Um die hochschulpolitischen Ziele im Bereich der sozialen Dimension zu erreichen, gilt es hier also erheblich nachzusteuern. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Entwicklung einer übergreifenden Strategie als auch für die Notwendigkeit von Veränderungen beim Hochschulzugang sowie bei der Studienfinanzierung und der Studienorganisation.

## Literatur

- Banscherus, Ulf / Gulbins, Annerose / Himpele, Klemens / Staack, Sonja 2009: Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main: GEW.
- Bargel, Tino / Multrus, Frank / Ramm, Michael / Bargel, Holger 2009: Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre Eine Zwischenbilanz, Bonn und Berlin: BMBF.
- Becker, Rolf 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3/2000, S. 450-474.
- Becker, Rolf 2004: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit, in: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag, S. 161-193.
- Becker, Rolf 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion?, in: Hadjar, Andreas / Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden: VS Verlag, S. 27-61.
- Becker, Rolf / Hecken, Anna Etta 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003), Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1/2008, S. 3-29.
- Europäische BildungsministerInnen 2005: Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen, Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.
- Europäische BildungsministerInnen 2010: Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area.
- Gärtner, Kathrin / Himpele, Klemens 2010: Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium, in: Statistik Austria (Hrsg.): Statistische Nachrichten 9/2010, Wien, S. 744-751.
- Heine, Christoph / Quast, Heiko / Beuße, Mareike 2010: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung, Hannover: HIS.
- Heine, Christoph / Quast, Heiko / Spangenberg, Heike (2008): Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien, Hannover: HIS.
- Hering, Sabine / Kruse, Elke 2004: Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation, Siegen.
- Heublein, Ulrich et al. 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, Hannover: HIS.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz 2010: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/2011. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010, Bonn: HRK.
- Inversin, Laurent / Teichgräber, Martin (2009): Frauen und Männer im Bolognasystem. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen. Herausgegeben vom Bundesamt für Statistik, Neuchâtel.
- Isserstedt, Wolfgang / Middendorff, Elke / Kandulla, Maren / Borchert, Lars / Leszczensky, Michael 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn und Berlin: BMBF.
- Keller, Andreas 2009: Gefahr in Verzug, in: BdWi-Studienheft 6. Menschenrecht auf Bildung, Marburg: BdWi-Verlag, S. 59-61.
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel 2004: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften, in: Engler, Steffani / Kraus, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim: Juventa, S. 159-187.

- Orr, Dominic / Schnitzer, Klaus / Frackmann, Edgar 2008: Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Scharfe, Simone 2009: Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen, in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik 4/2009, S. 330-339.
- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden: VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt 2009: Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980 – 2008, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2010: Fachserie 11 Reihe 4.2. Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2009, Wiesbaden.
- Westerheijden, Don F. et al. (2010): The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1 Detailed assessment report, o.O.

## VI Zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung: Der Übergang von der Schule zur Hochschule<sup>1</sup>

### 1 Einleitung

An der Schnittstelle zwischen sekundärer und tertiärer Bildung stehen sich verschiedene Schul- und Hochschultypen gegenüber, die in der Regel nicht direkt miteinander in Beziehung treten. Auch auf der institutionellen Ebene werden die schulische und die hochschulische Seite des Übergangs jeweils separat geregelt, durch Schul- bzw. Hochschulgesetze und die Vorgaben der entsprechenden Bürokratien. Dennoch ist ein adäquates Verständnis dieses Übergangs nur möglich, wenn man auf beide Seiten schaut und diese zusammen als *eine* Institution begreift, als *Figuration* historisch gewachsener sozialer und kultureller Regeln und Normen, weil sich Veränderungen auf der einen Seite jeweils in relevantem Maße auf die andere Seite des Hochschulzugangs auswirken. Besonders deutlich wird dies an der Doppelfunktion der Hochschulzugangsberechtigung, die einerseits einen schulischen Abschluss zertifiziert und andererseits zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigt. Die Kultusministerkonferenz (KMK) unterscheidet drei Formen der Hochschulzugangsberechtigung: die Allgemeine Hochschulreife, üblicherweise als Abitur bezeichnet, die Fachhochschulreife und die Fachgebundene Hochschulreife. Die Allgemeine Hochschulreife berechtigt dem Grundsatz nach zum Studium an jeder Hochschule. Sie kann nur in einem gymnasialen Bildungsgang der Sekundarstufe II erworben werden, d.h. an grundständigen Gymnasien, aber auch – abhängig vom jeweiligen Landesrecht – an Oberstufen von Gesamtschulen bzw. Sekundarschulen sowie an einigen beruflich orientierten Schulformen wie Berufsoberschulen oder Fachgymnasien. Die Fachhochschulreife, die in erster Linie an Fachoberschulen sowie an Berufsfachschulen und (in Kombination mit einem Praktikum) auch an allgemeinbildenden Schulen erworben werden kann, berechtigt zum Studium an einer Fachhochschule; mittlerweile ist in einigen Ländern auch die Möglichkeit geschaffen worden, mit der Fachhochschulreife ein universitäres Studium zu beginnen. Die Fachgebundene Hochschulreife berechtigt zum Studium in entsprechenden Fachrichtungen an allen Hoch-

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Klomfaß, Sabine / Banscherus, Ulf (2014): Zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung: Der Übergang von der Schule zur Hochschule, in: Banscherus, Ulf / Bülow-Schramm, Margret / Himpele, Klemens / Staack, Sonja / Winter, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 41-60.

schularten; sie wird zumeist an Berufsoberschulen oder Fachoberschulen erworben (Lohmar/Eckhardt 2013: 131-133, 139, 345-350).

Der älteste, bis heute am stärksten genutzte und auch renommierteste Übergang von der Schule zur Hochschule ist der vom Gymnasium zur Universität mit dem Abitur als Studienberechtigung. Dieser ist gewissermaßen das *Standardmodell* des Hochschulzugangs, der das Bildungssystem hierzulande insgesamt prägt.<sup>2</sup> Der Kern dieses historischen Erbes ist die enge institutionelle Verbindung der beiden Bildungseinrichtungen durch die Hochschulreifeprüfung, mit der den AbiturientInnen eine *vertiefte Allgemeinbildung*, eine *wissenschaftspropädeutische Bildung* und eine *allgemeine Studierfähigkeit* bescheinigt wird (KMK 2013). Neben den verschiedenen Formen der schulischen Studienberechtigung, dem *ersten Bildungsweg*, existieren auf schulischer Seite weitere Zugangsmöglichkeiten über den *zweiten Bildungsweg* (Nachholen der schulischen Abiturprüfung z.B. an Abendgymnasien oder Kollegs) und auf hochschulischer Seite über den *dritten Bildungsweg* (hochschulrechtlich geregelte Studienberechtigung, in erster Linie für beruflich qualifizierte Personen).

Von den Übergängen innerhalb des Schulsystems unterscheidet sich der Hochschulzugang durch die aktive „Suche der Schulabgänger nach den für sie passenden Ausbildungsoptionen“ (Trautwein u.a. 2006: 408). Die AbiturientInnen stehen nun vor Bildungsentscheidungen, die für ihr weiteres Leben folgenreich und gleichzeitig mit Unsicherheiten verbunden sind (vgl. Becker/Hecken 2007: 102). Kann das gewünschte Studium am bevorzugten Ort aufgenommen werden? Werden die neuen Leistungsanforderungen zu bewältigen sein? Wie stehen die Chancen, nach dem Studium einen Arbeitsplatz zu finden? Nicht zuletzt spielen persönliche und familiäre Gründe eine Rolle.

Die doppelte Aufgabenstellung für Bildungspolitik und -verwaltung ist es deshalb, den Hochschulzugang rechtlich und organisatorisch so zu strukturieren, dass sowohl der gesellschaftlich und ökonomisch bestehende Qualifizierungsbedarf effizient gedeckt wird, als auch die individuellen Beteiligungschancen gerecht verteilt werden.

Im Folgenden werden zunächst einige historische Entwicklungsschritte in Erinnerung gerufen, die unverzichtbar sind, um die institutionelle Ausgestaltung des Hochschulzugangs zu verstehen. Hierbei wird insbesondere die letzte Reformphase seit Ende der 1990er Jahre in den Blick genommen. Wie der Übergang von der Schule zur Hochschule von den Studienberechtigten gegenwärtig genutzt wird, wird anschließend anhand von empirischen Daten zum Hochschulzugang allgemein sowie zu den Dimensionen Migrationshintergrund, Geschlecht und soziale Herkunft beschrieben. Dies führt zu der Frage, inwiefern das alte Standardmodell des Hochschulzugangs noch zeitgemäß ist. Schließlich soll ein kurzer Ausblick auf mögliche Entwicklungen gegeben werden.

---

<sup>2</sup> Obwohl seit Ende der 1990er Jahre in Deutschland ein allgemeiner Trend zur Ausdifferenzierung der Schulformen festzustellen ist, die zu einer Studienberechtigung führen, lässt sich ein Ende dieser Sonderstellung weiterhin nicht absehen. In diesem Sinne wird auch der gegenwärtige Umbau des Bildungssystems hin zur Zweigliedrigkeit als erneute Bestätigung der vermeintlichen gymnasialen Besonderheit interpretiert (Tillmann 2012: 10).

## 2 Das Standardmodell des Hochschulzugangs

Preußen führte zwischen 1788 und 1834 als erster deutscher Staat das Abitur ein, um die Qualität der Studienvorbereitung stärker zu normieren. Die Maturitätsprüfung, die ausschließlich an Gymnasien abgelegt werden konnte, ist dann bis zum Ende des 19. Jahrhunderts flächendeckend etabliert worden (Jeismann 1996: 376ff.; Wolter 2008: 82). Dieses zentrale Moment staatlicher Kontrolle des Hochschulzugangs, die sich beispielsweise darin zeigt, dass Politik und Behörden auf der schulischen Seite die Leistungsanforderungen für das Abitur und die Curricula festlegen, besteht bis heute und erklärt einen erheblichen Teil der Sonderstellung des Gymnasiums im deutschen Schulsystem. Denn diese Schulform bietet aus Sicht vieler BeobachterInnen nicht nur „das attraktivste Programm einer kognitiv anspruchsvollen Grundbildung“ (Baumert/Roeder/Watermann 2005: 487), sondern ist strukturell auf den Erwerb der universellen Hochschulzugangsberechtigung ausgerichtet. Der andauernde Reformprozess, mit dem einzelne Aspekte des Abiturs immer wieder verändert wurden (z.B. die kontinuierliche Weiterentwicklung der Prüfungen), hat unter wechselnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zum Fortbestehen dieses privilegierten Übergangs von der Schule zur Hochschule beigetragen (Wolter 1987: 293f.). Längst gilt das Abitur auch als Standardqualifikation für anspruchsvolle berufliche Ausbildungen, was seine herausgehobene Stellung im deutschen Bildungssystem weiter gefestigt hat.

Am Grundprinzip *Allgemeine Hochschulreife* wurde auch in den Zeiten der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre festgehalten, führte hier allerdings zu Kapazitätsengpässen, da trotz des Hochschulausbaus die wachsende Studiennachfrage nicht vollständig aufgefangen werden konnte. In den 1970er Jahren führte diese Problematik zu einer Reihe von höchstrichterlichen Urteilen, die bis heute bemerkenswert sind. Denn die Karlsruher VerfassungsrichterInnen stellten unter Berufung auf das Grundrecht der freien Berufswahl fest, dass alle AbiturientInnen das Recht haben, in einem selbst gewählten Studiengang zugelassen zu werden (Numerus-Clausus-Urteil vom 09.05.1972; BVerfGE 33, 303). Erst zu dieser Zeit wurde aus dem Abitur als notwendige Voraussetzung für die Studienzulassung de jure eine hinreichende. Zugleich gestand das Bundesverfassungsgericht den Hochschulen allerdings Selektionsmaßnahmen unter den Bedingungen zu, dass die vorhandenen Kapazitäten nachweislich vollständig ausgeschöpft waren und gleichzeitig sichergestellt wurde, dass die Studienaufnahme dennoch für alle qualifizierten BewerberInnen möglich blieb. Damit bekam die Durchschnittsnote des Abiturs im Rahmen des Numerus Clausus-Verfahrens den Charakter einer Wartemarke, nach dem Prinzip: „Aber auch wenn es mal länger dauert, bedient wird auf jeden Fall!“

Die verfassungsrechtliche Vorrangstellung des Anspruchs auf persönliche Selbstentfaltung gegenüber dem Leistungsprinzip (Geis 2007: 13) wirkt aus heutiger Perspektive fast schon exotisch. Denn von diesem Recht auf Studienzulassung ist in den letzten Jahren kaum noch die Rede gewesen, wenn es um Fragen der Ausgestaltung des Hochschulzugangs ging. Nach einer neuen Welle der Diskussion um additive oder alternative Möglichkeiten zur Sicherung der Studierfähigkeit im Kontext der Bildungsexpansion sind die Regularien der Hochschul-

zulassung hingegen mehrfach mit der Zielsetzung verändert worden, den Hochschulen größere Kompetenzen bei der Studierendenauswahl einzuräumen. Was in den 1970er Jahren noch als unzulässige *Niveaupflege* der Hochschulen disqualifiziert wurde, sollte ab Mitte der 1990er Jahre über verschiedene Reformen erreicht werden, die auf eine Stärkung von wettbewerblichen Strukturen sowie von Hochschulautonomie und Profilbildung zielten, in denen nunmehr Qualitätsmerkmale der Hochschulen gesehen wurden (Heine u.a. 2006: 7-10). Über Änderungen des Hochschulrahmengesetzes und der Landeshochschulgesetze sind zunächst die Möglichkeiten für die Hochschulen geschaffen worden, einen Teil der Studierenden nach eigenen Kriterien (z.B. mit Hilfe von Kenntnis- und Studierfähigkeitstests, Interviews oder Motivationsschreiben) auch in den Studiengängen zuzulassen, die bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich durch die bundesweit agierende Zentrale Vergabestelle für Studienplätze (ZVS) vergeben worden waren. Außerdem wurden die Möglichkeiten für hochschulspezifische Auswahlverfahren deutlich erweitert, da sich gerade auch viele HochschulvertreterInnen hiervon eine Verbesserung der *Passung* zwischen einem diversifizierten Studienangebot und den BewerberInnen versprochen (Heine u.a. 2006: 5-12).

Infolge der gesetzlichen Neuregelungen ist die Bedeutung der ZVS bei der Studienplatzvergabe deutlich gesunken, während die Relevanz lokaler Zulassungsverfahren gestiegen ist. Insgesamt haben im Wintersemester 2011/2012 mehr als zwei Drittel der StudienanfängerInnen ein Hochschulzulassungsverfahren durchlaufen (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 68). Der Numerus Clausus ist also vom Ausnahme- zum Regelfall bei der Studienzulassung geworden (vgl. Banscherus 2010).<sup>3</sup> Der bildungspolitische Diskurs der letzten fünfzehn bis zwanzig Jahre unterscheidet sich insofern deutlich von den 1970er Jahren. Paradoxerweise ist die traditionelle Bedeutung der Allgemeinen Hochschulreife im Zuge der seither durchgeführten Reformen einerseits in den Hintergrund gerückt, andererseits ist das Abitur wichtiger denn je: Es reicht für die SchülerInnen nicht mehr aus, diese Studienberechtigung zu erwerben, sondern darüber hinaus ist ein möglichst guter Notenschnitt das Ziel.

Je mehr von der Abiturnote auf hochschulischer Seite abhängt, desto stärker rücken die schulischen Leistungsanforderungen in den Fokus der BildungspolitikerInnen. Die zähe Diskussion und schrittweise Einführung von bundesweit einheitlicheren und landesweit zentral durchgeführten Abiturprüfungen bedeutet daher mehr als nur eine Modeerscheinung im allgemeinen Trend von standardisierten Leistungstests. Es handelt sich vielmehr um ein altbekanntes und immer wieder akutes Problem in der Geschichte des Abiturs: Wie können verbindliche Ansprüche an Prüfungen und Curricula definiert werden, um eine *allgemeine Studierfähigkeit* als Voraussetzung für einen universalen Hochschulzugang zu gewährleisten? Mit großem Aufwand wurde und wird beharrlich auf Grundlage der jeweils vorherrschenden

---

<sup>3</sup> Entgegen aller Rhetorik, mit der das große Potential von Auswahlverfahren beschworen wurde, musste lediglich ein Zehntel der StudienbewerberInnen für zulassungsbeschränkte Studiengänge im Wintersemester 2011/2012 ein über den Nachweis der Hochschulzugangsberechtigung bzw. den Numerus Clausus hinausgehendes Zugangsverfahren bestehen (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 72). Dies ist erstaunlich, weil die Einführung von hochschulischen Zulassungsverfahren immer auch mit dem Argument gefordert wurde, das Abitur als Indikator für Studierfähigkeit sei zu wenig aussagekräftig. Die weite Verbreitung des Numerus Clausus lässt sich vermutlich mit dem einfachen Grund erklären, dass dieses Instrument kosten- und zeitsparend angewendet werden kann.

Paradigmen in Bildungsforschung und Bildungspolitik versucht, das Abitur als Bindeglied zwischen sekundärer und tertiärer Bildungsstufe zu erhalten und nach Möglichkeit zu stärken.<sup>4</sup>

Aktuell ist eine deutliche Reduzierung der Fächerwahloptionen in den gymnasialen Oberstufen zu verzeichnen (Klomfaß 2011: 222-226). Dies bedeutet eine Distanzierung von der großen Reform, die 1972 mit der *Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe* intendiert war. Dabei geht es insbesondere um eine Ausrichtung auf bestimmte Fächer, die mittlerweile durch ihre Prüfungsrelevanz (auch durch bereits teilweise vorliegende *Bildungsstandards Abitur*) und Belegverpflichtung zu Hauptfächern avanciert sind: Deutsch, fortgeführte Fremdsprache und Mathematik (Huber 2012: 118-122). Margret Kraul (1984: 220) beendete ihre einflussreiche Studie über das deutsche Gymnasium mit den Worten: „Ob das Gymnasium die Reformtendenzen beibehalten oder unter veränderter wirtschaftlicher Situation wieder den Charakter einer Ausleseschule einnehmen und zu diesem Zweck das Curriculum stärker normieren wird, [...] das wird die Zukunft zeigen.“ Folgt man Kraul, ist die gegenwärtige Engführung des gymnasialen Curriculums als Entwicklung hin zu einer stärkeren Selektivität des Hochschulzugangs zu begreifen. Gleichzeitig ist festzustellen, dass damit institutionell eine Abschottung des gymnasialen Bildungswegs von beruflich orientierten Angeboten in der Sekundarstufe II einhergeht. In diesem Sinne lässt sich bilanzieren, dass auf schulischer Seite das Standardmodell des Hochschulzugangs nach wie vor auf einem hohen Maß an Einheitlichkeit beruht (Hanft/Pechar 2005: 53). Diese Konzeption des Abiturs entspricht offensichtlich einem gesellschaftlich breit geteilten Verständnis von einer gerechten Ausgestaltung des Hochschulzugangs.

Dennoch wird die Qualität der schulischen Studienvorbereitung von einem großen Teil der StudienanfängerInnen kritisch bewertet. Wie kommt es dazu, dass im Wintersemester 2011/2012 drei Viertel der Befragten bei vielen StudienanfängerInnen Wissens- und Fähigkeitsdefizite konstatierten und ein Viertel der Studierenden im ersten Semester sogar der Meinung war, dass die Studienberechtigung nicht in ausreichender Weise zum Studium befähigt (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 162)? Eine Erklärung dafür ist möglicherweise, dass das Abitur als vorherrschende Form der Studienberechtigung zwar gesellschaftlich anerkannt ist, die damit verbundenen Ansprüche aber aus Sicht vieler StudienanfängerInnen zu wenig eingelöst werden.

### **3 Der Hochschulzugang in Zahlen: Von Schulformen und Studienberechtigungen sowie Hochschultypen und StudienanfängerInnen**

Die Zahl der Studienberechtigten ist zwischen 1998 und 2012 deutlich angestiegen. Das Statistische Bundesamt verzeichnete bis 2011 einen nahezu kontinuierlichen Anstieg von rund

---

<sup>4</sup> Dabei darf nicht übersehen werden, dass aus Sicht der empirischen Bildungsforschung die Abiturnote im Vergleich zu anderen Verfahren als guter bzw. sogar bester Einzelindikator zur Vorhersage des Studienerfolgs gilt (vgl. Koller/Baumert 2002).



330.000 Studienberechtigten auf rund 507.000; im Jahr 2012 lag der Wert mit rund 499.000 Studienberechtigten geringfügig darunter. Dies ist teilweise auf die doppelten Abiturjahrgänge infolge der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre in vielen Bundesländern zurückzuführen. Dieser *Sondereffekt* hat den strukturellen Anstieg der Studienberechtigtenzahlen allerdings nur verstärkt und vermag den dahinter liegenden dauerhaften Trend keineswegs allein zu erklären – gleiches gilt für die Entwicklung der Studienanfängerzahlen. Die größte Gruppe der Studienberechtigten bildeten zwischen 1999 und 2012 mit Anteilswerten zwischen 58 und 66 Prozent die AbsolventInnen allgemeinbildender Schulen, die dort eine Allgemeine Hochschulreife erworben haben. Zur zweitgrößten Gruppe mit Anteilswerten zwischen 23 und 29 Prozent gehörten die AbsolventInnen beruflich orientierter Schulen mit Fachhochschulreife. Die AbsolventInnen beruflich orientierter Schulen mit einer Allgemeinen oder Fachgebundenen Hochschulreife machten jeweils 8 bis 10 Prozent der Studienberechtigten aus. Die mit 2 bis 3 Prozent kleinste Studienberechtigtengruppe bildeten diejenigen, die an einer allgemeinbildenden Schule eine Fachhochschulreife erworben haben (Statistisches Bundesamt 2013: 10f.).<sup>5</sup> Diese Zahlen belegen, dass der Hochschulzugang auf schulischer Seite weiterhin vorwiegend den traditionellen Bildungsgängen der allgemeinbildenden bzw. beruflich orientierten Schulformen entspricht.

Auf der hochschulischen Seite ist eine ähnliche Situation zu beobachten: Die Zahl der Studierenden im ersten Hochschulseмester stieg, wie in Abbildung 1.1 dargestellt, von rund 272.000 im Jahr 1998 zunächst bis 2003 auf etwa 377.000 Personen an. Zwar gingen anschließend bis 2006 die Neuimmatrikulationen auf rund 345.000 leicht zurück; sie kletterten in den folgenden Jahren aber umso stärker bis zum *Allzeithoch* im Jahr 2011 mit fast 519.000 StudienanfängerInnen. Im Jahr 2012 haben sich den vorläufigen Daten der amtlichen Statistik zufolge etwa 493.000 Studierende neu an den Hochschulen eingeschrieben. Dies bedeutet gegenüber 1998 eine Steigerung um rund 80 Prozent.

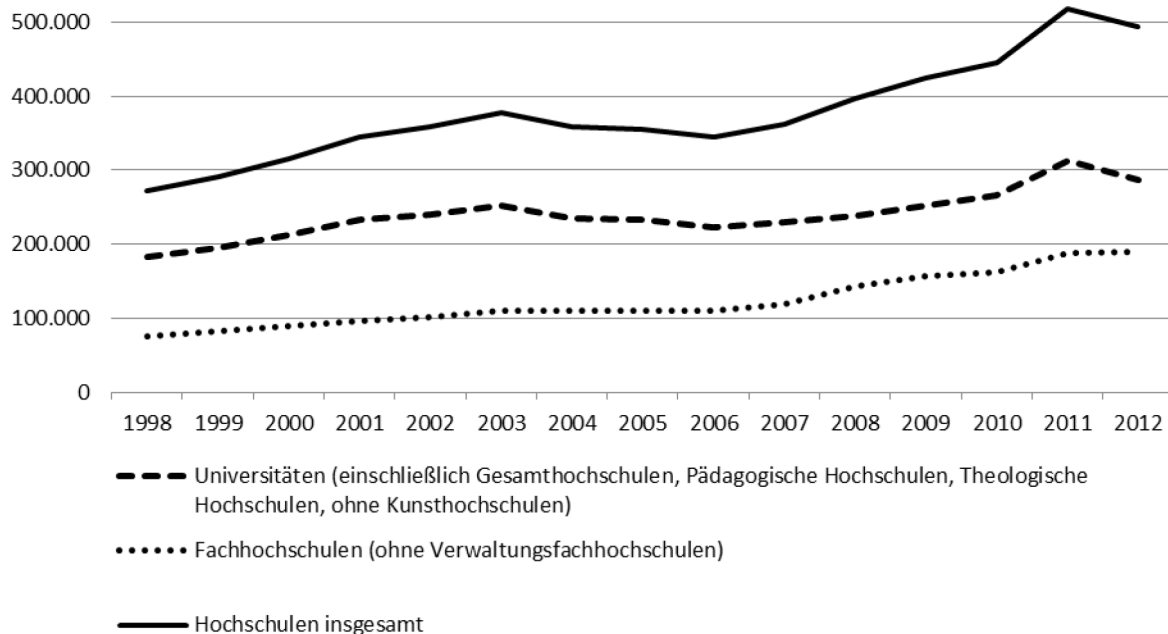
Obwohl die Zahl der StudienanfängerInnen stark gestiegen ist, lag der Anteil derjenigen, die mit der Allgemeinen Hochschulreife ins Studium starteten, zwischen den Wintersemestern 1998/1999 und 2011/2012 relativ konstant bei Werten zwischen 78 und 84 Prozent (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 24). Dass die Verbreitung des Abiturs unter den StudienanfängerInnen etwas höher ist als unter den Studienberechtigten, verdeutlicht, dass die Studierneigung auch mit der Schulform und der Art der Studienberechtigung korreliert: AbsolventInnen beruflich orientierter Schulen beginnen deutlich seltener ein Studium als AbiturientInnen, die zuvor allgemeinbildende Schulen besucht haben. So hatten im Jahr 2010 ein halbes Jahr nach ihrem Schulabschluss bereits 80 Prozent der ehemaligen SchülerInnen von allgemeinbildenden

---

<sup>5</sup> Die kleine Zahl der AbgängerInnen von allgemeinbildenden Schulen mit Fachhochschulreife beinhaltet auch den gymnasialen *Drop Out*: Diese SchülerInnen verlassen mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife nach dem ersten Jahr der Qualifikationsphase die gymnasiale Oberstufe, weil für sie ein Bestehen des Abiturs nicht mehr möglich ist.

Schulen, aber nur 59 Prozent von beruflich orientierten Schulen ein Studium aufgenommen (Lörz/Quast/Woisch 2012: 94).<sup>6</sup>

**Abbildung 1.1: Anzahl StudienanfängerInnen\* nach Hochschulart 1998 bis 2012, in Prozent**



\*: Studierende im 1. Hochschulsesemester

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hauptberichte, Vorberichte) (HIS-ICEland); eigene Auswertungen

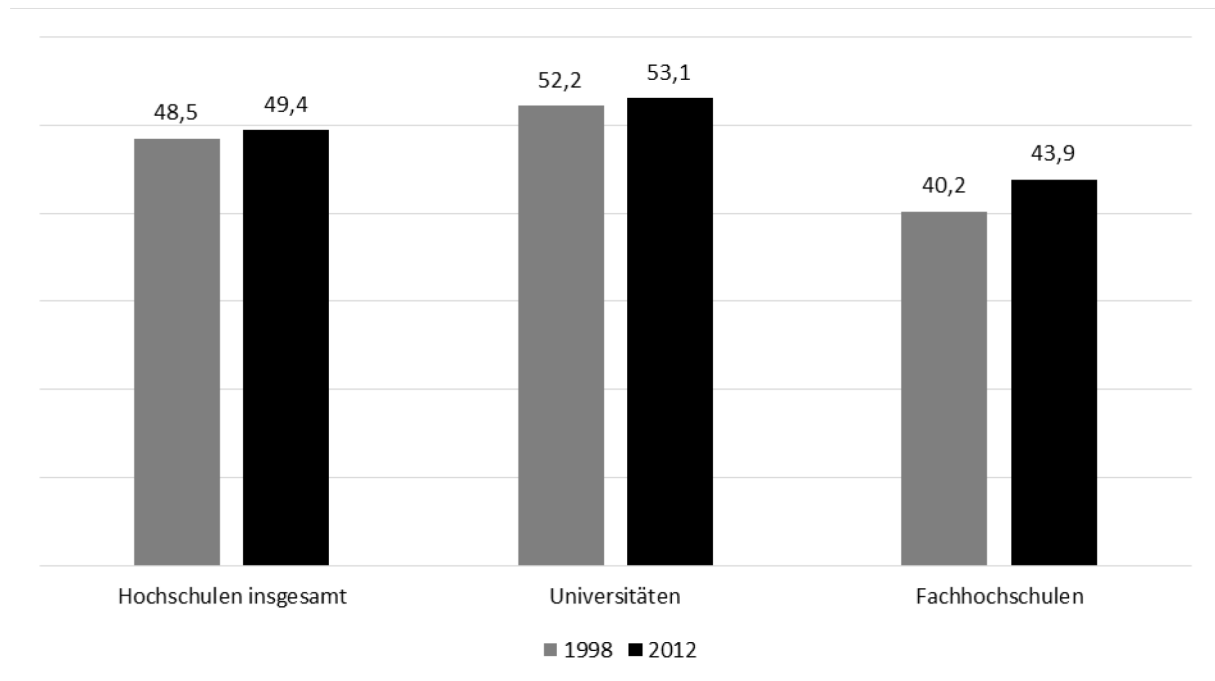
Die kanalisierende Wirkung der Schulformen und Studienberechtigungen spiegelt sich ebenso bei der Wahl des Hochschultyps: An den Universitäten stellte das Abitur mit einem kontinuierlichen Anteil von 96 bzw. 97 Prozent eindeutig den Regelzugangsweg dar. Aber auch an den Fachhochschulen verfügten zwischen 1998 und 2011 jeweils 43 bis 55 Prozent der StudienanfängerInnen über das Abitur. Die Allgemeine Hochschulreife wird also zum Übergang auf beide Hochschultypen genutzt. Ganz anders gestaltet sich die Lage für die StudienanfängerInnen mit Fachhochschulreife. Sie stellten im genannten Zeitraum jeweils zwischen 14 und 18 Prozent aller StudienanfängerInnen; an Fachhochschulen lagen ihre Anteilswerte zwischen 37 und 49 Prozent erwartungsgemäß deutlich höher, an den Universitäten blieb der Anteil mit 2 bis 3 Prozent minimal (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 24).<sup>7</sup> Der Anteil

<sup>6</sup> Bei Berücksichtigung eines geplanten späteren Studienbeginns erhöhen sich diese Zahlen auf eine maximale Übergangsquote in Höhe von 86 Prozent für die Studienberechtigten von allgemeinbildenden Schulen bzw. 66 Prozent an beruflich orientierten Schulen (Lörz/Quast/Woisch 2012: 94).

<sup>7</sup> In erster Linie liegt dies darin begründet, dass traditionell die Fachhochschulreife als Studienberechtigung für einen universitären Studiengang nicht ausreicht. Eigentlich war es aber erklärtes Anliegen der letzten Hochschulreformen (insbesondere der Studienstruktureform im Kontext des Bologna-Prozesses mit der Einführung von hochschultypunabhängig klassifizierten Studienabschlüssen), flexiblere Zugänge zu schaffen. So sind in einigen Bundesländern wie Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt bereits Möglichkeiten etabliert worden, dass Universitäten auch die Fachhochschulreife als Studienberechtigung anerkennen können – wenn sie es denn wollen (vgl. Klomfaß 2011: 304).

der StudienanfängerInnen mit einer Fachhochschulreife ist also deutlich niedriger als der entsprechende Anteil bei den Studienberechtigten; das heißt, die mit der Fachhochschulreife verbundene Studienoption wird seltener eingelöst.

**Abbildung 1.2: Anteil Studienanfängerinnen\* 1998 und 2012, in Prozent**



\*: Studierende im 1. Hochschulsesemester

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hauptberichte, Vorberichte) (HIS-ICEland); eigene Auswertungen

Trotz der nach wie vor prägenden vertikalen Kanalisierung der Studierendenströme lassen sich bei den StudienanfängerInnen leichte Verschiebungen hinsichtlich der zuvor besuchten Schulformen feststellen. So stieg zwischen den Wintersemestern 1998/1999 und 2011/2012 der Anteil der AbsolventInnen von beruflich orientierten Schulen unter den StudienanfängerInnen etwas an (von den Fachgymnasien von 6 auf 11 Prozent und von den Fachoberschulen bzw. sonstigen beruflich orientierten Schulen von 11 auf 15 Prozent) (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 22). Dies korrespondiert mit einem Anstieg des Anteils der Studienberechtigungen, die an beruflich orientierten Schulen erworben wurden. Dieser Trend könnte als ein erster Erfolg der bildungspolitisch durchaus gewünschten Expansion des Hochschulzugangs über beruflich orientierte Bildungsgänge gedeutet werden.

Daneben gilt: Je besser die schulische Abschlussnote, desto wahrscheinlicher der Übergang zur Hochschule. Dieses Phänomen ist an Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlich ausgeprägt: Im Wintersemester 2009/2010 gaben 78 Prozent der Studierenden an Universitäten mit einer Abschlussnote zwischen 1,0 und 1,4 an, dass für sie die Studienaufnahme von vornherein feststand. Bei einer Note zwischen 2,0 und 2,4 war der Studienbeginn für einen Anteil von 55 Prozent sicher, bei einer Note zwischen 3,0 und 3,4 lag der Anteil noch bei 37 Prozent und bei Studierenden mit einer schulischen Abschlussnote ab 3,5 waren es 32 Prozent. Dabei ist bemerkenswert, dass der Übergang zur Hochschule immer noch für

knapp ein Drittel dieser Studierenden feststand, obwohl sie ihr Abitur mit vergleichsweise schlechten Noten erlangt haben (Ramm/Multrus/Bargel 2011: 23).<sup>8</sup>

An den Fachhochschulen schätzten die Studierenden ihre Studienabsicht dagegen rückblickend wesentlich zurückhaltender ein: Die Fachhochschulstudierenden mit einer Schulabschlussnote von 1,0 bis 1,4 waren beispielsweise nur zu 38 Prozent bereits im Vorfeld sicher, ein Studium aufzunehmen (Ramm/Multrus/Bargel 2011: 23). Diese Unterschiede der Studierneigung können wiederum mit Blick auf das Standardmodell des Hochschulzugangs interpretiert werden: Je besser die Noten, desto selbstverständlicher erscheint den AbiturientInnen der Weg an die Hochschule, insbesondere an die Universität. Deutlich anders stellt sich die Situation offenbar für potenzielle Fachhochschulstudierende dar. Ein Grund hierfür könnte sein, dass der Übergang von der Schule in den beruflichen Bildungssektor gerade von AbsolventInnen beruflich orientierter Schulen als attraktive Alternative zum Hochschulstudium wahrgenommen wird.

Weitere Aspekte, die den Hochschulzugang auf der hochschulischen Seite betreffen, sind die Abschlussarten der gewählten Studiengänge, bei denen sich seit den 1990er Jahren viel verändert hat. Zunächst ist in Bezug auf die Abschlussarten festzustellen, dass die durch den Bologna-Prozess initiierte Umstellung auf das Bachelor-/ Mastersystem weitgehend abgeschlossen ist – im Wintersemester 2011/2012 immatrikulierten sich 87 Prozent der StudienanfängerInnen in einen Bachelorstudiengang (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 100f.). Mit der Einführung dieses Studiensystems war auch intendiert, das Studienangebot stärker auszu-differenzieren. Aus Sicht des Wissenschaftsrats (2000: 34) sollten die Reformmaßnahmen dazu dienen, „die Vielfalt der Studienangebote zu vergrößern und eine stärker an den Wünschen, Neigungen und Fähigkeiten der Studierenden ausgerichtete Gestaltung des Studiums zu ermöglichen“. Hinsichtlich der Gesamtzahl der Studiengänge ist auf den ersten Blick ein deutlicher Anstieg von rund 9.500 im Jahr 2002 auf fast 17.000 im Jahr 2012 zu verzeichnen. Betrachtet man allerdings nur die grundständigen Studiengänge, fällt der Anstieg deutlich geringer aus: Knapp 9.000 Angeboten im Jahr 2002 stehen dann rund 9.100 grundständige Studiengänge im Jahr 2012 gegenüber (Klemperer/van der Wende/Witte 2002: 21; HRK 2012: 7, 18). Die wachsende Zahl der Studienangebote ist also fast vollständig auf die Masterstudiengänge zurückzuführen. Auch das Ausmaß inhaltlicher Reformen im Zuge der Studienstrukturreform scheint hinter den Erwartungen zurückzubleiben. Eine Analyse des Instituts für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg zum Studienangebot von zwanzig Hochschulen in vier Bundesländern zeigt, dass an den Hochschulen häufig strukturelle Umstellungen bei weitgehender inhaltlicher Kontinuität erfolgt sind. Nur weniger als ein Drittel der Studiengänge wurde seit Beginn der Bologna-Reformen neu konzipiert (Winter u.a. 2012: 88-108).

---

<sup>8</sup> An dieser Stelle wären differenzierte Analysen wünschenswert, die die (teilweise vermutlich gegenläufigen) Wechselwirkungen zwischen der Art der Studienberechtigung und der Schulform, der Abschlussnote sowie der sozialen Herkunft und dem Geschlecht vertieft in den Blick nehmen.

## 4 Migrationshintergrund, Geschlecht, soziale Herkunft: Unterschiede und Ungleichheiten beim Hochschulzugang

Zum Übergang von der Schule zur Hochschule gibt es eine reichhaltige Forschungsliteratur. Dies gilt insbesondere für die Schnittstelle zwischen den allgemeinbildenden Schulen, und hier vor allem den Gymnasien, und den Universitäten. Die Forschung ist also weitgehend auf das zuvor beschriebene Standardmodell des Hochschulzugangs ausgerichtet. Große Studienreihen wie die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (DSW) oder das TOSCA-Projekt des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung sowie unzählige Einzeluntersuchungen behandeln vielfältige Aspekte aus ganz unterschiedlichen Forschungstraditionen. Im Folgenden stehen Ergebnisse aus der quantitativen empirischen Bildungsforschung im Fokus, die die Diskussion um eine gerechte Gestaltung des Hochschulzugangs wissenschaftlich fundieren. In diesem Zusammenhang werden die Einflussfaktoren Migrationshintergrund, Geschlecht und soziale Herkunft als Dimensionen für Bildungsungleichheit betrachtet. Auch in diesem engen Kontext sind die einzelnen Studien nicht ohne weiteres vergleichbar, da sie auf unterschiedlichen Definitionen, verschiedenen Forschungsdesigns und Datensätzen basieren. Deshalb ist es nicht möglich, die Daten zu einem integrierten Erklärungsmodell zusammenzufügen.

### 4.1 Einflussfaktor Migrationshintergrund

Beim Einflussfaktor Migrationshintergrund beschränkt sich die amtliche Hochschulstatistik auf die Erhebung der Staatsangehörigkeit der Studierenden, während in Befragungen wie der DSW-Sozialerhebung oder den HIS-Studienberechtigtenbefragungen mit dem Migrationshintergrund ein differenzierteres Konzept angewandt wird. Eine Schnittmenge bilden die *BildungsinländerInnen*, die zwar genauso wie die *BildungsausländerInnen* eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, aber ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben.

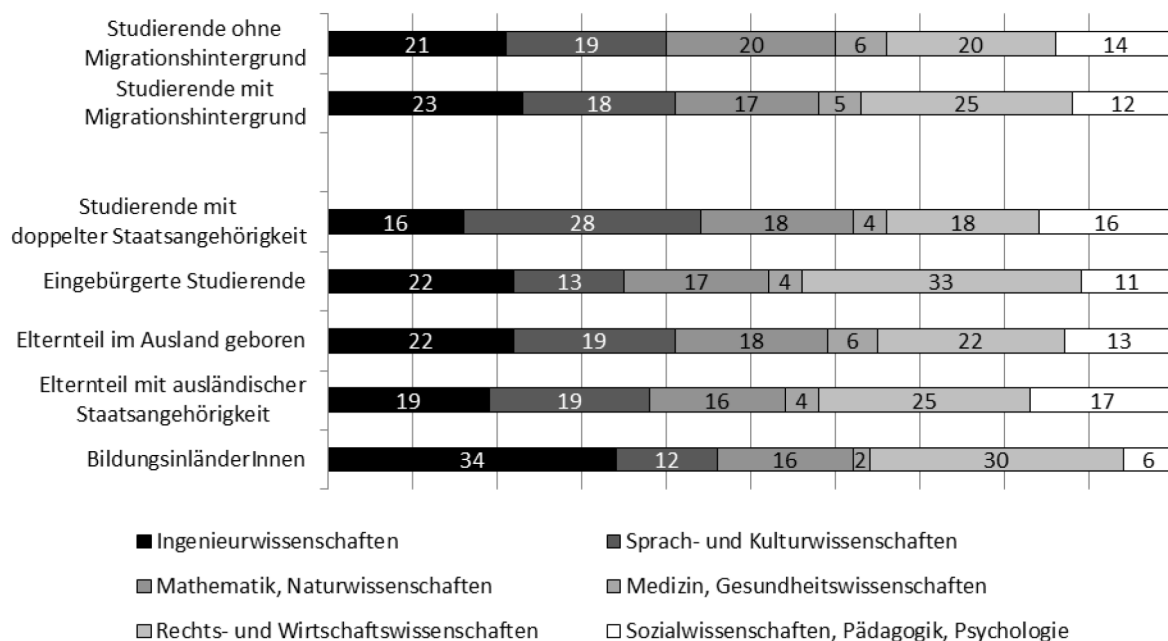
Den Angaben der vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) herausgegebenen Studie *Wissenschaft weltoffen* zufolge hatten im Studienjahr 2011 17,0 Prozent der StudienanfängerInnen eine ausländische Staatsangehörigkeit, 2,9 Prozent waren BildungsinländerInnen. Zwischen 2001 und 2010 schwankte der Anteil der StudienanfängerInnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit leicht zwischen 17,5 und 19,1 Prozent; der Anteil der BildungsinländerInnen unter allen StudienanfängerInnen lag in diesem Zeitraum bei Werten um 3 Prozent (Burkhart u.a. 2013: 24f.).

Hinsichtlich der Studienfachwahl zeigen eigene Auswertungen der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes, dass StudienanfängerInnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit an den Universitäten häufiger ingenieurwissenschaftliche und künstlerische Fächer, aber seltener eine Naturwissenschaft studieren als ihre KommilitonInnen mit deutscher Staatsangehörigkeit. An den Fachhochschulen immatrikulieren sich Studierende ohne deutsche Staats-

angehörigkeit häufiger in den Ingenieur- und seltener in den Gesundheitswissenschaften. Bei den anderen Fächergruppen gibt es dagegen große Übereinstimmungen.

Die 20. DSW-Sozialerhebung enthält detaillierte Informationen zu Studierenden mit Migrationshintergrund, die demzufolge im Sommersemester 2012 23 Prozent aller Studierenden (ohne BildungsausländerInnen) stellten. Zu den Studierenden mit Migrationshintergrund werden neben den BildungsinländerInnen auch Studierende mit doppelter Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Studierende gezählt. Hinzu kommen Studierende, bei denen mindestens ein Elternteil über eine ausländische Staatsangehörigkeit verfügt oder im Ausland geboren ist (Middendorff u.a. 2013: 524). Vergleicht man die Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Studienberechtigung und der gewählten Fachrichtung, fällt auf, dass zwischen den beiden Gruppen nur relativ geringe Unterschiede bestehen. Beispielsweise verfügten durchschnittlich 16 Prozent aller Studierenden mit Migrationshintergrund gegenüber 11 Prozent der Studierenden ohne Migrationshintergrund über die Fachhochschulreife als Studienberechtigung. Deutlich stärker ausgeprägt sind dagegen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Untergruppen der Studierenden mit Migrationshintergrund: Für die BildungsinländerInnen wurde beispielsweise mit 21 Prozent ein dreifach höherer Anteilswert für die Fachhochschulreife ermittelt als bei Studierenden mit doppelter Staatsbürgerschaft mit 7 Prozent (Middendorff u.a. 2013: 531). Abbildung 2 verdeutlicht, dass für die verschiedenen Teilgruppen auch deutliche Unterschiede beim Studienwahlverhalten festzustellen sind, die bei der Bildung des Durchschnittswertes für alle Studierenden mit Migrationshintergrund weitgehend nivelliert werden.

**Abbildung 2: Studierende im Erststudium nach Fachrichtung und Migrationsstatus 2012, in Prozent**



Quelle: Middendorff u.a. 2013: 533; eigene Darstellung

## 4.2 Einflussfaktor Geschlecht

Der Anteil der weiblichen Studienberechtigten lag im Zeitraum von 1998 bis 2012 regelmäßig bei Werten zwischen 52,3 und 53,6 Prozent. Während dieser Wert bei der Allgemeinen bzw. Fachgebundenen Hochschulreife 54,2 bis 55,8 Prozent ausmachte, waren es bei der Fachhochschulreife 45,9 bis 49,2 Prozent (Statistisches Bundesamt 2013: 10). Unter den Studierenden im ersten Semester stellten die Studienanfängerinnen (eigenen Auswertungen der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes zufolge) im gleichen Zeitraum einen Anteil von 48,5 Prozent bis 49,4 Prozent. Im Jahr 2002 war diese Gruppe mit 50,6 Prozent einmalig etwas größer als die ihrer männlichen Kommilitonen. Mit den Unterschieden bei der Art der Studienberechtigung korrespondiert auch die Wahl der Hochschulart: An den Universitäten war der Anteil der Studienanfängerinnen mit 52,2 bis 53,1 Prozent etwas höher, an den Fachhochschulen dagegen mit 40,2 bzw. 43,9 Prozent niedriger (vgl. Abbildung 1.2).

Die Ergebnisse des HIS-Studienberechtigtenpanels bieten mit der unterschiedlichen Studierneigung von weiblichen und männlichen Studienberechtigten einen ersten Erklärungsansatz für die bestehenden Geschlechterunterschiede bei den Studienberechtigten- und Studienanfängerzahlen. So hatten ein halbes Jahr nach Schulabgang bereits 77 Prozent der männlichen Studienberechtigten, aber nur 68 Prozent der weiblichen Studienberechtigten ein Studium aufgenommen. Unter Berücksichtigung der bereits feststehenden Planungen ergeben sich maximale Studierquoten von 82 Prozent der männlichen Studienberechtigten und 75 Prozent der weiblichen Studienberechtigten (Lörz/Quast/Woisch 2012: 92). Ein Grund für die unterschiedlichen Übergangsquoten ist, dass weibliche Studienberechtigte häufiger eine Berufsausbildung beginnen.

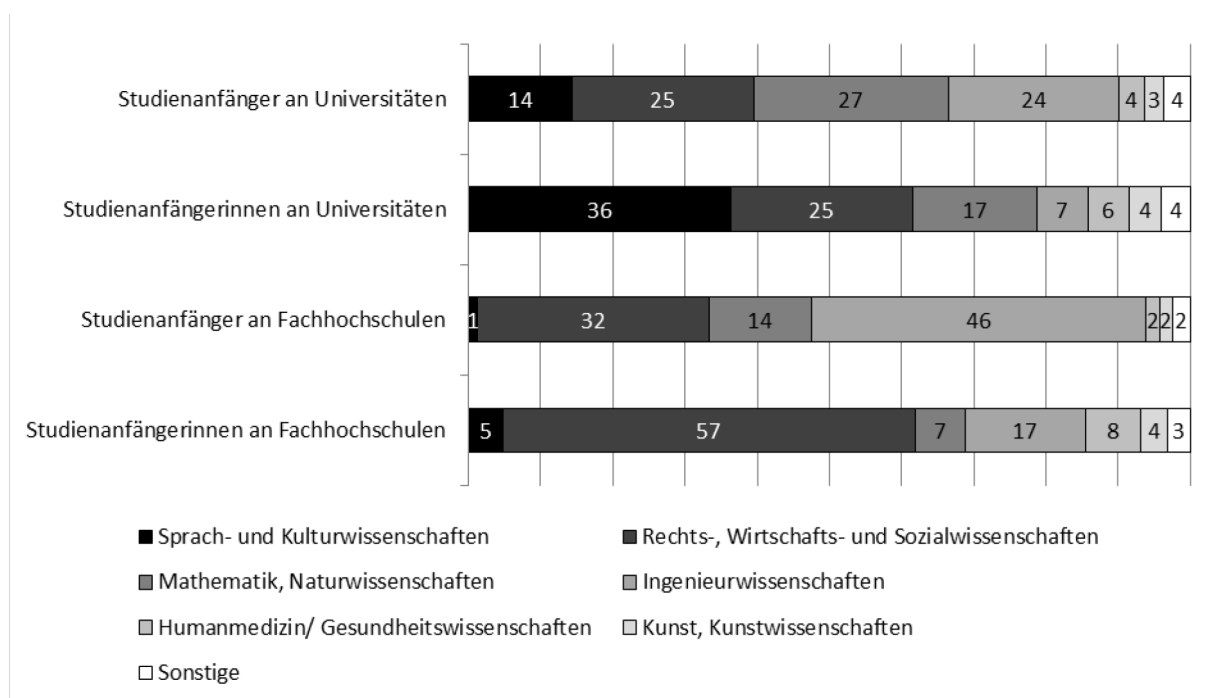
Wie Abbildung 3 zeigt, bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede auch bei der Studienfachwahl. Studienanfängerinnen an Universitäten wählen häufiger ein Fach aus der Fächergruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften und seltener ein natur- oder ingenieurwissenschaftliches Fach. An den Fachhochschulen verläuft die Trennlinie insbesondere zwischen den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf der einen und den Ingenieurwissenschaften auf der anderen Seite.

Eine Erklärung hierfür könnte die unterschiedliche Relevanz von extrinsischen und sozialen Studienwahlmotiven sein. Die HIS-Studienanfängerbefragung weist für Studienanfänger eine stärkere Gewichtung von berufsbezogenen Motiven wie guten Verdienstmöglichkeiten (76 zu 59 Prozent) und einer sicheren beruflichen Position (75 zu 61 Prozent) aus. Für Studienanfängerinnen sind dagegen intrinsische und soziale Motive wie Kontakte zu anderen Menschen (44 zu 24 Prozent), die Unterstützung von sozialen Veränderungen (40 zu 25 Prozent) oder die persönliche Entfaltung (68 zu 59 Prozent) wichtiger (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 76f.).

Außerdem bewerben sich Studienanfängerinnen häufiger für ein zulassungsbeschränktes Fach als Studienanfänger. So gaben im Wintersemester 2009/2010 24 Prozent der Studienanfängerinnen an, ein bundesweites Vergabeverfahren durchlaufen zu haben und 76 Prozent hatten sich direkt an der Hochschule beworben und hier ein Vergabeverfahren durchlaufen.

Bei den Studienanfängern lagen die Anteilswerte mit 17 bzw. 62 Prozent weit darunter (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 68). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass der Anteil nicht realisierter Studienwünsche infolge von Zulassungsbeschränkungen bei Studienanfängerinnen größer ist als bei Studienanfängern. In der Befragung gaben 19 Prozent der Studienanfängerinnen, aber nur 14 Prozent der Studienanfänger an, nicht an der gewünschten Hochschule zugelassen worden zu sein. Zwei Jahre später lagen die ermittelten Werte mit 21 bzw. 15 Prozent sogar noch etwas höher (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 114).

**Abbildung 3: StudienanfängerInnen\* nach Geschlecht, Hochschulart und Fächergruppe im Wintersemester 2012/2013, in Prozent**



\* Studierende im 1. Hochschulsesemester

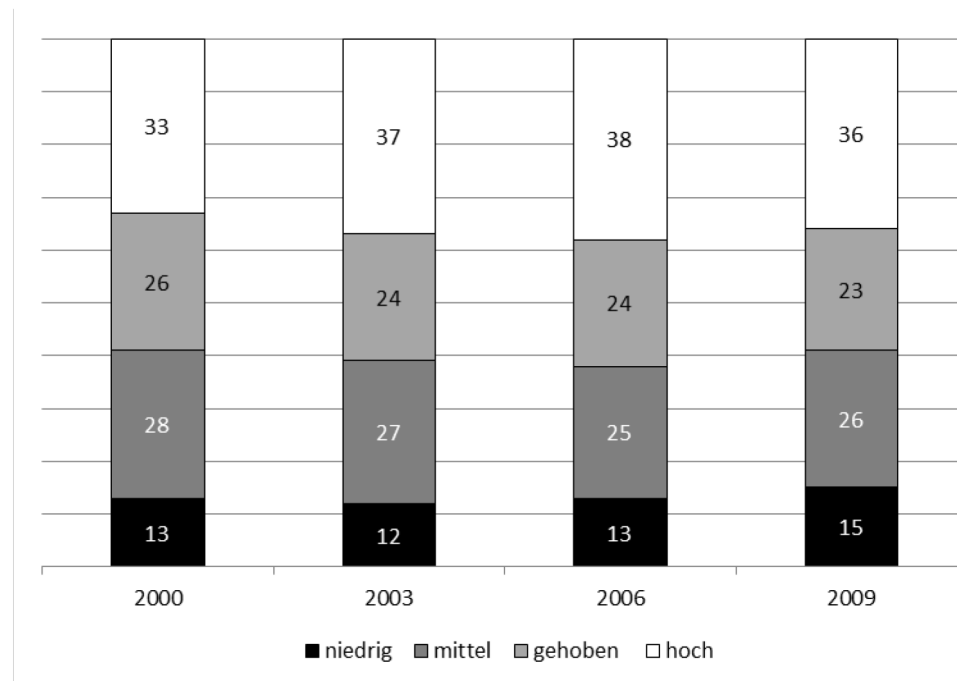
Quelle: Statistisches Bundesamt (Vorberichte) (HIS-ICELand); eigene Auswertungen, eigene Darstellung

### 4.3 Einflussfaktor soziale Herkunft

Die wichtigste Informationsquelle zur sozialen Lage der Studierenden in Deutschland sind die seit Anfang der 1950er Jahre durchgeführten DSW-Sozialerhebungen. Diese enthalten auch Angaben zur sozialen Herkunft der Studierenden anhand von vier Herkunftsgruppen, die seit den 1980er Jahren durch eine Kombination der beruflichen Stellung und des höchsten Bildungs- bzw. Berufsabschlusses der Eltern der Studierenden ermittelt wurden (Isserstedt u.a. 2010: 563-565). Bei der 20. Sozialerhebung kam erstmals eine veränderte Definition zum Einsatz, die sich allein auf die beruflichen Abschlüsse der Eltern stützt. Die Stellung im Beruf ist nicht länger Bestandteil der Definition der sozialen Herkunft der Studierenden (Middendorff u.a. 2013: 87-91). Die Ergebnisse sind nachfolgend gegenübergestellt. Dabei zeigt Abbildung 4 die Zusammensetzung der Studierenden nach sozialen Herkunftsgruppen und Abbildung 5 die Zusammensetzung nach der Bildungsherkunft.

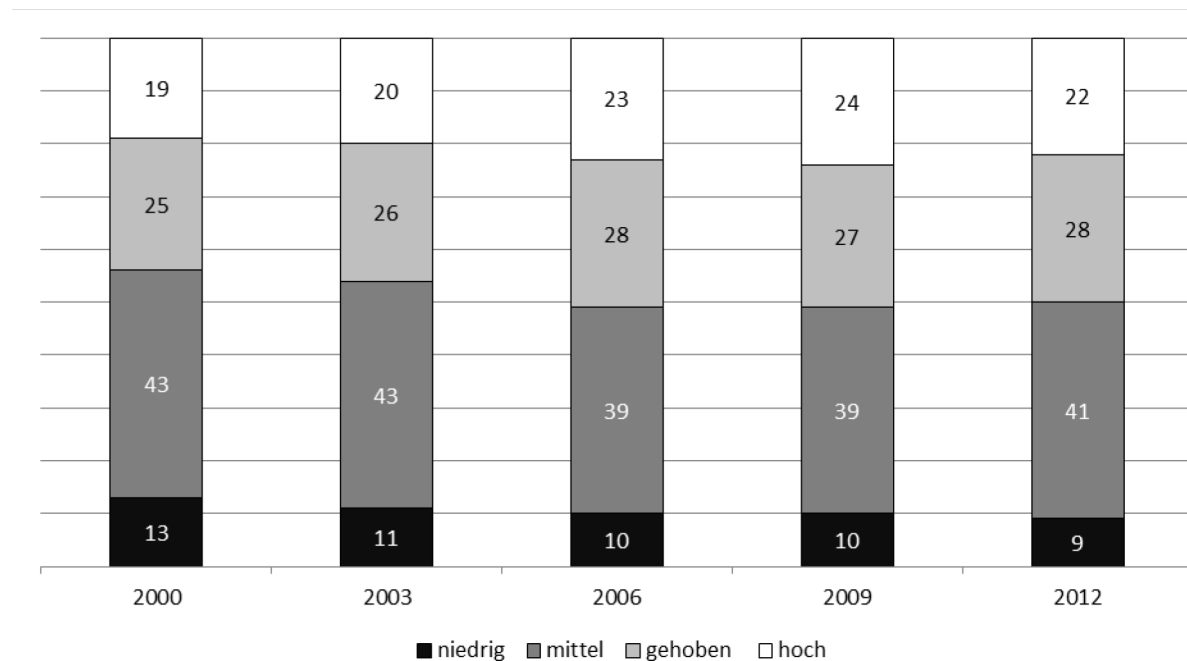


**Abbildung 4: Soziale Herkunft der Studierenden nach sozialen Herkunftsgruppen  
2000 bis 2009, in Prozent**



Quelle: Isserstedt u.a. 2010: 129; eigene Darstellung

**Abbildung 5: Soziale Herkunft der Studierenden nach Bildungsherkunft 2000 bis 2012, in Prozent**



Quelle: Middendorff u.a. 2013: 89; eigene Darstellung

Weitere Studien belegen den großen Einfluss des Bildungs- bzw. Berufsabschlusses der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit der Studienaufnahme ihrer Kinder. Studienberechtigte, deren Eltern über keinen beruflichen Abschluss verfügen oder eine Lehre abgeschlossen haben, beginnen den Angaben des Bildungsberichtes 2012 zufolge deutlich seltener ein Studium als Studienberechtigte, deren Eltern ein universitäres Studium abgeschlossen haben. Für die erste Gruppe wurde in den Jahren 1999 bis 2010 eine Studierwahrscheinlichkeit zwischen 58 und 66 Prozent ermittelt, bei der zweiten Gruppe lagen die entsprechenden Werte zwischen 79 und 84 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: Tab. F1-8web<sup>9</sup>).

Die HIS-Studienberechtigtenbefragungen zeigen außerdem, dass Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern deutlich seltener den Weg an die Universitäten finden. Ein halbes Jahr nach Schulabschluss waren zwischen 2002 und 2010 53 bis 59 Prozent aller Studienberechtigten, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, an einer Universität immatrikuliert, aber nur 34 bis 38 Prozent der Studienberechtigten aus einem nicht-akademischen Elternhaus. Diese wählten mit Anteilswerten zwischen 21 und 26 Prozent etwas häufiger ein Fachhochschulstudium als die SchulabsolventInnen aus akademischen Elternhäusern, auf die Werte zwischen 17 und 19 Prozent entfielen; noch öfter begannen sie jedoch eine berufliche Ausbildung (Lörz/Quast/Woisch 2012: 111).

## **5 Fazit**

Als Fazit ist festzuhalten, dass sich der Hochschulzugang als soziale Institution in den vergangenen Jahren trotz der massiven Expansion der Studienberechtigten und StudienanfängerInnen als weitgehend stabil erwiesen hat. Das Standardmodell des Hochschulzugangs konnte sich auch unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen behaupten. Die vorgestellten Befunde zum Einfluss der sozialen Herkunft, des Geschlechts und des Migrationshintergrundes zeigen außerdem, dass die Expansion nicht automatisch zu einem Abbau der bestehenden Ungleichheiten geführt hat.

In diesem Band soll auch die Frage diskutiert werden, wie eine größtmögliche Durchlässigkeit an den jeweiligen Übergängen erreicht werden könnte. Angesichts der Komplexität der Strukturen und Daten zur Schnittstelle von der Schule zur Hochschule kann hier keine Patentlösung angeboten werden. Dennoch soll abschließend auf einen Punkt hingewiesen werden, der Potential haben könnte, zu einer vielfältigeren und weiter steigenden Nutzung des Hochschulzugangs jenseits des Standardmodells beizutragen: Die Entwicklung der Studierendenzahlen zeigt zwar, dass es möglich ist, einen sukzessiv wachsenden Anteil der Bevölkerung über diesen Weg zum Abitur und an die Hochschulen zu führen. Jedoch stößt das auf Einheitlichkeit und enge curriculare Vorgaben beruhende Modell auch an seine Grenzen, wenn es darum geht, der wachsenden Heterogenität der SchülerInnen und Studierenden optimal gerecht zu werden. Eine Erhöhung der Durchlässigkeit könnte daher über einen

---

<sup>9</sup> Online verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/f1\\_2012.xls](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/f1_2012.xls) (Stand: 03.01. 2014).

Ausbau und eine größere Variabilität der Bildungswege in der Sekundarstufe II erfolgen, die zu einer Studienberechtigung führen. Ein Beispiel dafür ist die Flexibilisierung der Schuldauer bis zum Abitur (die beispielsweise mit der Einführung von dreijährigen Oberstufen an den Integrierten Sekundarschulen in Berlin intendiert ist). Eine weitere Maßnahme könnte der Ausbau von zweijährigen Bildungsgängen sein, die mit einer beruflich orientierten Ausrichtung über das Fachgebundene Abitur einen passgenaueren Übergang zu entsprechenden Studiengängen ermöglichen. Schließlich wäre in Anlehnung an das Modell der Beruflichen Höheren Schule in Österreich auch eine vollständige Gleichstellung der Abschlüsse von allgemeinbildenden und beruflich orientierten Schulen denkbar.

Auch wenn zum jetzigen Zeitpunkt offen ist, wie der Hochschulzugang in den kommenden Jahren weiter entwickelt wird, sind weitere Reformen vor dem Hintergrund des demografisch bedingten Rückgangs der Studienberechtigten- und Studierendenzahlen sehr wahrscheinlich. Angesichts der föderalen Kultushoheit ist zu erwarten, dass – ähnlich wie in der Sekundarstufe I – in den folgenden Jahren unterschiedliche Modelle eingerichtet werden und dann die jeweilige Nachfrage über deren Erfolg entscheiden wird. Auch wenn in den letzten Jahren der Bildungsföderalismus oft kritisiert wurde, weil er beispielsweise Schulwechsel über Bundesländer hinweg erschwert, könnte er sich beim Hochschulzugang durchaus positiv auswirken – insofern eine größere institutionelle Vielfalt erreicht werden kann.

## Literatur

- Banscherus, Ulf 2010: Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa – Eine Bestandsaufnahme, *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, Nr. 2/2010, S. 40-56.
- Baumert, Jürgen / Roeder, Peter Martin / Watermann, Rainer 2005: Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel, in: Cortina, Kai u.a. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, 2. Auflage, Hamburg, 478-524.
- Becker, Rolf / Hecken, Anna Etta 2007: Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe, in: *Zeitschrift für Soziologie* (36), 100-117.
- Burkhart, Simone u.a. 2013: *Wissenschaft weltoffen 2013. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Geis, Max-Emanuel 2007: Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zum „Recht auf Bildung“ in den Jahren 1972–1977, in: Hommelhoff, Peter / Müller, Wilfried (Hrsg.): *Plädoyer für ein neues Kapazitätsrecht*, in: *Wissenschaftsrecht* (40) 18. Beiheft, 9-26.
- Hanft, Anke / Pechar, Hans 2005: Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem, in: Hanft, Anke / Müskens, Isabel (Hrsg.): *Bologna und die Folgen für die Hochschulen*, Bielefeld: UVW.
- Heine, Christoph u.a. 2006: Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme, *HIS-Kurzinformation A 3/2006*, Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2012: *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland - Studiengänge, Studierende, Absolventen. Wintersemester 2012/2013*, Bonn.
- Huber, Ludwig 2012: Hochschule und gymnasiale Oberstufe – ein delikates Verhältnis, in: Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.): *Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!*, Band I: *Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium*, Bielefeld: UVW, S. 115-130.
- Isserstedt, Wolfgang u.a. 2010: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS*, Bonn/Berlin: BMBF.

- Jeismann, Karl-Ernst 1996: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Band 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817, 2. Auflage, Stuttgart.
- Klemperer, Anne / van der Wende, Marijk / Witte, Johanna 2002: Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen, Gütersloh: CHE.
- Klomfaß, Sabine 2011: Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium, Wiesbaden: VS.
- Kraul, Margret 1984: Das deutsche Gymnasium 1780–1980, Frankfurt am Main.
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2013: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013, Bonn.
- Lohmar, Brigitte / Eckhardt, Thomas 2013: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn: KMK.
- Lörz, Markus / Quast, Heiko / Woisch, Andreas 2012: Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte ein halbes Jahr nach Schulabgang, HIS-Forum Hochschule 5/2012, Hannover.
- Middendorff, Elke u.a. 2013: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, Bonn/Berlin: BMBF.
- Ramm, Michael / Multrus, Frank / Bargel, Tino 2011: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn/Berlin: BMBF.
- Scheller, Percy / Isleib, Sören / Sommer, Dieter 2013: Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12, HIS: Forum Hochschule, Hannover.
- Statistisches Bundesamt 2013: Schnellmeldungsergebnisse der Schulstatistik zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Vorläufige Ergebnisse Schuljahr 2012/2013, Wiesbaden.
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2012: Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrung, in: Pädagogik (5), 8-12.
- Trautwein, Ulrich u.a. 2006: Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (9), 393-412.
- Winter, Martin u.a. 2012: Entwicklungen im deutschen Studiensystem - Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienkapazität, Studienwerbung und Marketing, HoF-Arbeitsbericht 7/2012: Wittenberg.
- Wissenschaftsrat 2000: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Köln.
- Wolter, Andrä 1987: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg.
- Wolter, Andrä 2008: Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt, in: Buhr, Regina u.a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster, 81-98.

# VII Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa – Eine Bestandsaufnahme<sup>1</sup>

## 1 Einleitung

Seit einigen Jahren kommt der Ausgestaltung des Hochschulzugangs in Deutschland und anderen europäischen Ländern wie Österreich und Großbritannien in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion eine große Bedeutung zu. Dabei werden Aspekte berührt, die über die rechtlichen und administrativen Regelungen zur Ausgestaltung des Übergangs in ein Hochschulstudium weit hinausgehen. Zum Themenfeld des Hochschulzugangs gehören sowohl quantitative Aspekte wie die Zahl der Studienberechtigten beziehungsweise Studieninteressierten und die Zahl der verfügbaren Studienplätze, als auch qualitative Aspekte wie die individuellen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen von Studienanfänger/innen. Wichtige Kontextfaktoren sind hierbei die Höhe der öffentlichen und privaten Ausgaben für den Hochschulbereich, aber auch die verschiedenen Wege, auf denen eine Studienberechtigung erworben werden kann (Lewin/Lischka 2004: 29-34; Wolter 2001: 269-273).

In der international vergleichenden Hochschulforschung wird die Frage nach den Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen den genannten Aspekten unterschiedlich beantwortet. Der Modellierung des Hochschulzugangs als einer spezifisch nationalstaatlich ausgestalteten und aus der systemischen Binnenlogik resultierenden Schnittstelle im Bildungssystem (Hornbostel/Oehler/Teichler 1986; Mitter 1996; Teichler 2005; Teichler 2007) stehen Konzepte gegenüber, die die weltweite Expansion des Hochschulsektors betonen und hieraus die neue bildungspolitische Norm einer universellen Zugangsmöglichkeit zur „Massenuniversität“ ableiten (Trow 1999; Meyer/Schofer 2005; Frank/Meyer 2007).

Die Modelle der Hochschulzulassung und der Kapazitätsplanung werden in diesem Beitrag als je spezifische Versuche verstanden, die institutionell durch die Ausgestaltung des Sekundarschulsystems bedingte Studiennachfrage und das weitgehend durch die bereitgestellten Finanzmittel determinierte Studienplatzangebot durch rechtliche und administrative Regulierungen in ein Gleichgewicht zu bringen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden auf der Basis einer Literaturrecherche in einer vergleichenden Perspektive Modelle der Hochschulzulassung und der Kapazitätsplanung in ihren institutionellen und finanzpolitischen Kontexten für Österreich, die Schweiz, Frankreich, Italien, Deutschland, Belgien,

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf (2010): Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa – Eine Bestandsaufnahme, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 2/2010, S. 40-56.

die Niederlande, Dänemark, Norwegen, England, Irland, Finnland, Spanien, Portugal, Griechenland und Schweden analysiert, mit Hilfe entsprechender Indikatoren systematisiert und fünf Typen zugeordnet.<sup>2</sup> Eine Übersicht über die bei der Typenbildung berücksichtigten Indikatoren und die Modelle der Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in den untersuchten Ländern bietet Tabelle 1.

## 2 Typ 1: „Offener Hochschulzugang“

In *Österreich* verfügen Studienanfänger/innen mit dem Abschluss der höheren Schule über eine Studienberechtigung, die *Matura*. Mit Ausnahme der medizinischen Fächer, der Psychologie und der Publizistik bestehen in Österreich keine Zulassungsbeschränkungen für ein universitäres Studium (Kottmann 2008: 21f.). Die Beibehaltung des traditionellen „offenen Hochschulzugangs“ ist trotz zunehmender Kritik in den vergangenen Jahren politischer Konsens (Pechar 2007: 48-58). Der Zugang zum Studium gilt in Österreich als staatlich garantiertes Anrecht mit freier Wahl von Studienort und Studienfach. Aus diesem Grund findet im Universitätssektor weder eine staatliche Kapazitätsplanung noch eine Budgetierung der Studienplätze statt (Nickel/Witte/Ziegele 2007: 336-338). Grundsätzlich anders stellt sich die Situation im Fachhochschulbereich dar, der in Österreich erst in den 1990er Jahren aufgebaut wurde und immer noch deutlich kleiner ist als der universitäre Bereich. Hier werden zwischen dem zuständigen Ministerium und den Fachhochschulen, bei denen es sich in aller Regel um privatrechtliche Einrichtungen handelt, regelmäßig Finanzierungsvereinbarungen über eine bestimmte Anzahl von Studienplätzen geschlossen. Die Zulassungsentscheidung der Fachhochschule ist häufig abhängig vom Ergebnis einer Aufnahmeprüfung (Kottmann 2008: 15f.; Nickel/Witte/Ziegele 2007: 337f.).

In der *Schweiz* berechtigen der Erwerb der *gymnasialen Maturität* zur Aufnahme eines Studiums an einer Universität und der Erwerb einer *Berufsmaturität* zum Studium an einer Fachhochschule. Hierbei ist allerdings eine Vielzahl kantonaler Regelungen zu beachten, die im Detail zu unterschiedlichen Berechtigungen führen können. So ist beispielsweise zwischen eidgenössischen und kantonalen Regelungen für den Erwerb der gymnasialen Maturität zu unterscheiden. Unterschiede bestehen auch beim Umgang mit ausländischen Zertifikaten. Bei deren Bewertung sind die Hochschulen relativ frei. Teilweise können die kantonalen Regierungen oder die Hochschulen selbst aus kapazitativen Gründen Zulassungsbeschränkungen festsetzen. Weiterhin besteht ein landesweiter Numerus Clausus für die medizinischen Fächer. Für die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen sind dagegen keine weiteren Zulassungsbeschränkungen vorgesehen, sodass in der Regel eine gymnasiale Maturität für die Zulassung ausreicht. Aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bund und

---

<sup>2</sup> Aufgrund des vorgegeben Rahmens müssen die Aussagen zu jedem Land notwendigerweise skizzenhaft bleiben. So kann an dieser Stelle beispielsweise nicht auf nicht-traditionelle Zugangswege eingegangen werden (vgl. hierzu z.B. Slowey/Schuetze 2000; Teichler/Wolter 2004). Ebenso wenig können die Einflüsse des Schulsystems (vgl. hierzu z.B. Shavit/Arum/Gamoran 2007) und die soziale

Kantone sowie der im internationalen Vergleich geringen Studienberechtigtenquote sind Verfahren der Kapazitätsplanung in der Schweiz kaum verbreitet (Buchmann u.a. 2007: 321-325; Albers 2008 [2005]: 375-377).

Der freie Zugang zu den Universitäten im Anschluss an das *Baccalauréat* wird in *Frankreich* aus dem für die Französische Republik konstitutiven Egalitätsprinzip abgeleitet. Allerdings bestehen teilweise fachspezifisch unterschiedliche Berechtigungen entsprechend dem in der oberen Sekundarschule gewählten Zweig (Witte 2006: 266f.). Generell gibt es in Frankreich keine Zulassungsbeschränkungen zu den Universitäten, eine Kapazitätssteuerung erfolgt allenfalls ex post durch die Anpassung von personellen und finanziellen Ressourcen. Nur in einzelnen Fächern wie Medizin sind kapazitative Zulassungsbeschränkungen anzutreffen. Innerhalb und außerhalb des Universitätssystems bestehen jedoch weitere Spezialinstitutionen wie die *Instituts universitaires de technologie* und die weithin bekannten *Grandes écoles*, deren Abschlüsse eine deutlich höhere Reputation besitzen als die der Universitäten. Absolvent/innen der *Grandes écoles* haben aus diesem Grund erheblich bessere Beschäftigungs- und Karriereoptionen. Der Zugang zu diesen Institutionen ist deshalb besonders begehrt, jedoch in hohem Maße selektiv ausgestaltet, wozu auch aufwändige und lernintensive schriftliche Prüfungen gehören, für die eigene Vorbereitungsklassen angeboten werden (Nickel/Witte/Ziegele 2007: 351-355). Empirische Analysen belegen, dass im französischen Bildungssystem schrittweise ein Ausleseprozess erfolgt, der zwar formal meritokratisch, tatsächlich aber in hohem Maße sozial determiniert ist (Brauns 1998: 71-73).

In *Italien* berechtigt der erfolgreiche Abschluss der Sekundarschule zur Aufnahme des Studiums an einer Universität. Seit Ende der 1990er Jahre wurden jedoch für einige Fächer wie Medizin und Architektur aus kapazitativen Gründen landesweite Zulassungsbeschränkungen festgelegt. Die Festlegung der Zahl der verfügbaren Studienplätze erfolgt durch das zuständige Ministerium. Darüber hinaus können die Universitäten aus kapazitativen oder organisatorischen Gründen lokale Zulassungsbeschränkungen beim zuständigen Ministerium beantragen. Dies betrifft allerdings nur wenige Fächer wie die Ingenieurwissenschaften, die Wirtschaftswissenschaften und die Psychologie. In allen zulassungsbeschränkten Studiengängen werden von den Bewerber/innen Eignungstests verlangt, deren Ausgestaltung weitgehend den Universitäten obliegt. Für die Zulassung ist in der Regel eine Kombination aus der Schulabschlussnote und den Testergebnissen entscheidend (Bürger 2007: 563f.).

### **3 Typ 2: „Numerus Clausus“**

In *Deutschland* erfolgt der Zugang zum Hochschulstudium über das *Abitur*. Alle Absolvent/innen der gymnasialen Oberstufe verfügen grundsätzlich über die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums. Dieses durch die Verfassung garantierte Zugangsrecht kann aller-

---

Zusammensetzung der Studierendenschaften in den betrachteten Ländern ausführlich betrachtet werden (vgl. hierzu z.B. Orr/Frackmann/Schnitzer 2008).

dings aufgrund fehlender Studienplatzkapazitäten eingeschränkt werden, wobei die verfügbaren Lehrkapazitäten aus dem Beschäftigungsumfang des wissenschaftlichen Personals abgeleitet werden. Wenn eine Hochschule eine Zulassungsbeschränkung erlassen will, muss sie dies beim zuständigen Landesministerium beantragen und nachweisen, dass nicht ausreichend Kapazitäten für alle Bewerber/innen zur Verfügung stehen. Über die Zulassung von Studierenden zu zulassungsbeschränkten Studiengängen entscheidet zumeist die einzelne Hochschule. Das entscheidende Kriterium ist hierbei die Abiturnote, wobei allerdings seit einer Änderung der gesetzlichen Regelungen 2004 auch andere Verfahren wie Motivations schreiben, Auswahlgespräche und gewichtete Einzelnoten eingesetzt werden können. Seit einigen Jahren liegt der Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge regelmäßig knapp oberhalb der 50 Prozent-Marke, sodass die Einschränkung des individuellen Rechts zur Aufnahme eines Studiums vom Ausnahme- zum Regelfall geworden ist (Kaulisch/Huisman 2007: 24f.; vgl. auch Himpele/Staack 2009).

In *Belgien* ist in der Regel mit dem Abschluss der Sekundarschule der Erwerb der Studienberechtigung verbunden. Zwischen den belgischen Regionen bestehen jedoch Unterschiede in der Behandlung der verschiedenen Zweige der Sekundarstufe. Für einige Fächer bestehen lokale Zulassungsbeschränkungen aus kapazitativen Gründen. Weiterhin ist für die Zulassung zu ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an den Universitäten das Bestehen einer Aufnahmeprüfung erforderlich (Albers 2008 [2005]: 67f.).

In den *Niederlanden* ist der Hochschulzugang grundsätzlich offen für alle Studienberechtigten. Allerdings bestehen für das zuständige Ministerium verschiedene Möglichkeiten zur Festlegung von Zulassungsbeschränkungen aus kapazitativen Gründen. Übersteigt die Studiennachfrage die durch das Ministerium ermittelten Kapazitäten, so kann es durch das *Numerus Fixus*-Verfahren die Zahl der Zulassungen begrenzen. Die Festlegung von Zulassungsbeschränkungen zu bestimmten Fächern ist ebenfalls möglich, wenn die Zahl der Absolvent/innen den Bedarf auf dem Arbeitsmarkt signifikant übersteigt. Zusätzlich können die Hochschulen selbst Zulassungsbeschränkungen festlegen, wenn die Zahl der Bewerbungen um mehr als 25 Prozent höher liegt als im Vorjahr. Die Auswahl zu zulassungsbeschränkten Studiengängen erfolgt durch ein gewichtetes Lotterieverfahren, bei dem die Chancen in starkem Maße von der Note des Sekundarschulabschlusses abhängen. Für das Losverfahren werden verschiedene Kontingente gebildet, die nach der Abschlussnote gestaffelt sind. Weitere Kontingente bestehen für besondere Personengruppen wie ausländische Studierende (de Weert/Boezerooy 2007: 17f., 22f.). Die Initiative zur Schaffung von Studienplätzen liegt in den Niederlanden bei den einzelnen Hochschulen, wobei keine Normierung der Betreuungsrelation besteht und die Hochschulfinanzierung überwiegend nach der Zahl der Studierenden erfolgt. Allerdings erfolgt eine indirekte staatliche Steuerung, indem das zuständige Ministerium die Aufgaben der Koordinierung und der Entwicklungsplanung innehat und die endgültige Entscheidung über die Hochschulfinanzierung beim Parlament liegt (Nickel/Witte/Ziegele 2007: 346-349).

In *Dänemark* bestehen an den Hochschulen bereits seit den 1970er Jahren flächendeckende Zulassungsbeschränkungen. Die Zulassung erfolgt anhand der Abschlussnoten des Sekundar-



abschlusses, der zugleich die allgemeine Studienberechtigung darstellt. Bei einzelnen Fächern werden die Abschlussnoten bestimmter Fächer besonders gewichtet. Sowohl über die Zulassungsbedingungen als auch über die Zahl der Studienplätze in den einzelnen Studienfächern entscheidet das zuständige Ministerium (Albers 2008 [2005]: 80f.).

In *Norwegen* berechtigt der erfolgreiche Abschluss der Sekundarschule zum Studium an den Hochschulen. Die Zulassungspolitik ist stark nachfrageorientiert, weshalb in der Regel alle Studieninteressierten zur Hochschule zugelassen werden. Seit den 1990er Jahren erfolgt allerdings aufgrund begrenzter Kapazitäten der einzelnen Einrichtungen eine staatliche Steuerung der Studienanfängerzahlen, indem die Zulassungsanträge vom zentralen Zulassungsservice, dem *Samordna Opptak*, bearbeitet werden, der darüber entscheidet, an welcher Hochschule die Studieninteressierten einen Studienplatz erhalten. In der Regel bedeutet dies eine Studienplatzgarantie, wenn auch nicht unbedingt an der gewünschten Hochschule (Albers 2008 [2005]: 303-305).

#### **4 Typ 3: „Selektives“ Übergangsmodell**

In *England* sind die Hochschulen seit den 1990er Jahren vollkommen frei in der Ausgestaltung ihrer Zulassungsverfahren. Der Gesetzgeber hat sogar darauf verzichtet, Mindestanforderungen an die notwendigen Qualifikationen der Bewerber/innen zu definieren. Dennoch ist in der Regel ein qualifizierter Sekundarschulabschluss für die Studienzulassung erforderlich. Entsprechend variieren die spezifischen Zulassungsbedingungen stark zwischen den einzelnen Hochschulen und häufig auch zwischen den einzelnen Studiengängen, wobei die Bewerbungen von einer zentralen Serviceeinrichtung, dem *Universities and Colleges Admission Service (UCAS)*, bearbeitet werden, die Auswahlentscheidung allerdings bei der einzelnen Hochschule liegt (Witte 2006: 321-232). Die Zahl der öffentlich (teil-)finanzierten Studienplätze wird in einem Aushandlungsprozess zwischen den Hochschulen und dem zuständigen Ministerium festgelegt, wobei das *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* eine koordinierende Aufgabe übernimmt. Auf der Ebene der einzelnen Studiengänge sind die Hochschulen recht frei darin, die vereinbarte Zahl an Studienplätzen auf die einzelnen Fächer zu verteilen. Darüber hinaus können die Hochschulen weitere Studienplätze anbieten, die vollständig gebührenfinanziert sind. Über die Gesamtzahl der Studienplätze in den einzelnen Studienfächern entscheiden letztendlich also die Hochschulen weitgehend autonom (Nickel/Witte/Ziegele 2007: 356-360).

In *Irland* wird zwischen generellen und besonderen Zulassungsvoraussetzungen unterschieden, wobei wie in den meisten anderen Ländern ein Sekundarschulabschluss die generelle Zulassungsvoraussetzung darstellt. Die besonderen Zulassungsvoraussetzungen werden von den einzelnen Hochschulen für die jeweiligen Fächer festgelegt. Hierbei handelt es sich in der Regel um den Durchschnitt der Abschlussnoten in bestimmten Schulfächern (Albers 2008 [2005]: 212f.). Die Kapazitätsplanung entspricht dem Konzept der indirekten staatlichen Steuerung, demzufolge die Regierung ein Globalbudget für die Hochschul-

finanzierung festlegt und dieses anschließend auf die einzelnen Hochschulen verteilt wird. Hierbei nimmt die *Higher Education Authority (HEA)*, eine Selbstverwaltungseinrichtung der irischen Hochschulen, eine koordinierende Aufgabe wahr (ebd.: 207).

In *Finnland* erfolgt die Festlegung der Studienplatzzahlen für die einzelnen Studienfächer im Rahmen eines Aushandlungsprozesses zwischen den Hochschulen und dem Wissenschaftsministerium. Grundsätzliche Studienvoraussetzung ist der Abschluss der Sekundarschule, allerdings bestehen für alle Studiengänge Zulassungsbeschränkungen. Die Zulassung zum Studium erfolgt in der Regel aufgrund der Ergebnisse einer landesweit durchgeführten Leistungsüberprüfung, der *Matriculation Examination*, wobei die Hochschulen frei sind bei der Festlegung der spezifischen Zulassungsbedingungen, sodass sie neben dem Abschluss der Sekundarschule und den Ergebnissen der *Matriculation Examination* weitere Aufnahmebedingungen oder die Kombination verschiedener Elemente festlegen können (Vossensteyn 2008: 31f.). Da in Finnland nahezu alle Schulabgänger/innen über eine Studienberechtigung verfügen und das Berufsbildungssystem nicht besonders ausgebaut ist, ist die Studiennachfrage in Finnland deutlich höher als die Zahl der Studienplätze. Deshalb ist der Hochschulzugang in Finnland als sehr selektiv zu bewerten, obwohl das Land eine der weltweit höchsten Studienanfängerquote ausweist. Der Nachfrageüberhang führt vielfach zu langen Wartezeiten, da nur etwa ein Drittel eines Schulabschlussjahrgangs im gleichen Jahr zum Studium zugelassen wird (Lassnigg u.a. 2007: 397-399).

## 5 Typ 4: „Distributives“ Übergangsmodell

In *Spanien* ist in der Regel ein allgemeinbildender Sekundarschulabschluss die allgemeine Zugangsvoraussetzung für das Studium an den Universitäten. Da hier flächendeckend Zulassungsbeschränkungen bestehen, ist die Zulassung im Einzelfall abhängig vom Ergebnis einer landesweit durchgeführten Aufnahmeprüfung, der sogenannten *Selectividad*. Diese besteht aus zwei Prüfungsteilen, einem allgemeinbildenden Teil, der auf der Bearbeitung eines spanischen und eines fremdsprachigen Textes basiert, und einem fachspezifischen Teil, der am Studienwunsch der Bewerber/innen ausgerichtet ist. Aus der schulischen Abschlussnote und dem Ergebnis der *Selectividad* wird eine Gesamtnote gebildet, die im Zulassungsverfahren entscheidend ist (Bürger 2007: 575f.). Formell sind die spanischen Universitäten bei der Zulassung von Studierenden weitgehend autonom, sodass sie die Zahl der Studienplätze an ihren Kapazitäten ausrichten können. Allerdings werden die Zulassungsbedingungen für die einzelnen Studiengänge vom zuständigen Ministerium festgelegt, sodass dessen Einfluss nicht unterschätzt werden darf (Albers 2008 [2005]: 394-396).

Auch in *Portugal* müssen Absolvent/innen der Sekundarschule ein landesweites Prüfungsverfahren durchlaufen, um zum Studium zugelassen zu werden. Hierbei ist das Erreichen einer für jedes Fach gesondert festgelegten Mindestnote erforderlich, die sich aus den Ergebnissen des Schulabschlusses und der Zulassungsprüfung zusammensetzt. Über die Gewichtung der beiden Elemente können die Hochschulen entscheiden, wobei die Kompetenz

zur Ausgestaltung der Zulassungsbedingungen bei einem nationalen Komitee für den Zugang zur Hochschulbildung liegt, das auch über die Zulassungsanträge der Bewerber/innen entscheidet. Die Studienbewerbung selbst erfolgt über das zuständige Ministerium, das auch die Aufgabe hat, die Festsetzung der Studienplätze durch die Hochschulen zu beaufsichtigen (Bürger 2007: 569f.). Zwischen den 1970er und den 1990er Jahren überstieg die Studiennachfrage regelmäßig die Zahl der Studienplätze an den staatlichen Hochschulen, weshalb die privaten Hochschulen massiv ausgebaut wurden. In dieser Zeit waren die Zulassungsbedingungen zu den staatlichen Hochschulen sehr selektiv ausgestaltet, während das Anforderungsniveau der privaten Hochschulen als geringer galt. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass auch die Ausbildungsqualität an den privaten Hochschulen als niedriger eingeschätzt wurde und die Studiengebühren erheblich höher waren als an den staatlichen Hochschulen (Amaral/Magalhães 2007: 57-61; Albers 2008 [2005]: 336-338). In Portugal wurden Kapazitätsengpässe also durch eine Teilprivatisierung der Hochschulbildung gelöst, was vor dem Hintergrund der starken Stellung des zuständigen Ministeriums in der Hochschulpolitik eher überrascht. Seit den 1990er Jahren ist die Studiennachfrage in Portugal allerdings wieder rückläufig, was sich vor allem in einem Rückgang der Studierendenzahlen an den privaten Hochschulen niederschlägt (Amaral/Magalhães 2007: 62f.).

In *Griechenland* ist der erfolgreiche Abschluss der Sekundarschule die allgemeine Zugangsvoraussetzung zur Hochschule. Für die Studienzulassung entscheidend sind allerdings die Ergebnisse einer landesweiten Zugangsprüfung, die sechs Fächer umfasst. Der Schulabschluss und die Hochschulzugangsberechtigung sind somit strukturell voneinander getrennt. Die Zahl der Studienplätze in den einzelnen Fachbereichen der Hochschulen legt faktisch das zuständige Ministerium fest. Die Zulassung zum einzelnen Studienfach erfolgt gemäß einer Rangfolge, die den Ergebnissen der Zulassungsprüfung entspricht (Bürger 2007: 562f.). Das Ministerium legt die Studienplatzzahlen, die sich von Jahr zu Jahr deutlich unterscheiden können, weitgehend nach eigenen Kriterien fest. Die Entscheidungen des Ministeriums werden teilweise als am Fachkräftebedarf beziehungsweise an der Studiennachfrage vorbeigehend kritisiert (Psacharopoulos/Tassoulas 2004: 250f.; Stamoulas 2006: 78).

## **6 Typ 5: „Integratives“ Übergangsmodell**

In *Schweden* verfügen die einzelnen Hochschulen seit den 1990er Jahren über die Kompetenz zur Festlegung der jeweiligen Studienplatzzahlen, wobei eine indirekte Steuerung durch die staatliche Festlegung des jeweiligen Hochschulbudgets erhalten bleibt. Für die Zulassung zum Studium gibt es in Schweden im Kern zwei Wege. Zum einen die direkte Aufnahme eines Studium nach dem Abschluss der Sekundarschule, wobei die Bewerber/innen spezifische Zulassungsbedingungen erfüllen müssen, die von den einzelnen Hochschulen bzw. für einige unmittelbar berufsvorbereitende Studiengänge durch eine zuständige staatliche Stelle festgelegt werden. Zu den spezifischen Zulassungsvoraussetzungen gehören beispielsweise die

Noten in bestimmten Schulfächern, Auswahlgespräche oder das Ergebnis eines standardisierten Leistungstests, des *Swedish Scholastic Aptitude Test (SweSAT)*. Der *SweSAT* bildet auch die Voraussetzung für den zweiten regulären Zugangsweg zu den schwedischen Hochschulen, der sogenannten „25-4-Regelung“, nach der Personen, die mindestens 25 Jahre alt sind und über eine mindestens vierjährige Berufserfahrung verfügen, auf der Basis des Testergebnisses zum Studium zugelassen werden können. Bei der Ausgestaltung ihrer Zulassungspolitik haben die Hochschulen die staatliche Vorgabe insofern zu beachten, dass einer der beiden Zugangswege jeweils für mindestens ein Drittel der Studienplätze der entscheidende ist (Deen 2007: 18-20).

## **7 Grundmodelle der Hochschulzulassung und der Kapazitätsplanung**

Die dargestellten Modelle der Hochschulzulassung und der Kapazitätsplanung zeigen, dass sich im internationalen Vergleich je zwei Grundtypen von Modellen der Hochschulzulassung und der Kapazitätssteuerung feststellen lassen, die weiter ausdifferenziert werden können. Bei den Hochschulzulassungsmodellen handelt es sich einerseits um Berechtigungsmodelle, bei denen vom Grundsatz her der erfolgreiche Abschluss eines festgelegten Zweiges der Sekundarschule zur Aufnahme eines Studiums berechtigt, und andererseits um Prüfungsmodelle, bei denen der Abschluss der Sekundarschule in der Regel nur eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums darstellt, da für die Studienzulassung eine weitere Zugangsprüfung erfolgreich absolviert werden muss (Pechar 2006: 6f.). Angebotsseitig kann man grundsätzlich zwischen Ländern unterscheiden, die eine Kapazitätssteuerung vornehmen, und Ländern, die hierfür keine Regelungen entwickelt haben.

Abhängig davon, ob eine (in der Regel) staatliche Kapazitätsplanung erfolgt oder nicht, sind bei den Berechtigungsmodellen zwei Unterformen zu unterscheiden: Der „offene Hochschulzugang“ und eine Regulierung der Studienzulassung über die Abschlussnote, zumeist als „Numerus Clausus“ bezeichnet. Die Reinform des Berechtigungsmodells, der „offene Hochschulzugang“, lässt sich in Österreich, Frankreich, Italien und in der Schweiz beobachten, wobei allerdings auch in diesen Ländern für einige wenige Studienfächer Abweichungen festzustellen sind. Bei einer Hochschulzulassung nach dem Modell des „offenen Hochschulzugangs“ verfügen alle Absolvent/innen einer höheren allgemeinbildenden Schule über eine Studienberechtigung, die im Regelfall nicht eingeschränkt ist. Alle Absolvent/innen können somit grundsätzlich nach eigener Wahl jedes Studienfach an jeder Hochschule wählen. Diese Form der Studienberechtigung geht in den genannten Ländern einher mit einem differenzierten Schulsystem sowie zumeist mit einer im internationalen Vergleich vergleichsweise geringen Zahl an Studienberechtigten und Studienanfänger/innen. Der erfolgreiche Abschluss der höheren allgemeinbildenden Schule verleiht gegenüber anderen Abschlüssen somit ein Privileg zur Aufnahme eines Studiums, das nach meritokratischer Logik die

besonders leistungsfähigen Schüler/innen „belohnt“ und die Differenzierung des Schulsystems sowie die damit verbundene Selektionswirkung legitimiert.

Vom Grundsatz her verleiht der Abschluss einer höheren allgemeinbildenden Sekundarschule auch in Deutschland, den Niederlanden, Belgien, Dänemark und Norwegen eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Aus kapazitativen Gründen wird das Studienprivileg in diesen Ländern allerdings für viele Studienfächer eingeschränkt. Der Grad der Selektionswirkung ist dabei abhängig von den staatlicherseits bereitgestellten finanziellen Ressourcen. Hierbei sind deutliche Unterschiede festzustellen, die sich auch gut in der jeweiligen Studienanfängerquote abbilden lassen. Während beispielsweise in Deutschland eine im OECD-Vergleich deutlich unterdurchschnittliche Hochschulfinanzierung mit einer vergleichsweise niedrigen Anfängerquote einhergeht, stellt sich die Situation in Norwegen genau anders herum dar (vgl. Tabelle 1). Der Fall Deutschland macht somit auf eine doppelte Selektionswirkung aufmerksam, die aus dem Zusammenwirken einer selektiven Organisation des Schulwesens und einer Unterfinanzierung des Hochschulsystems entstehen kann. Über die Selektionswirkung von Numerus Clausus-Regelungen entscheidet insgesamt also weniger der Modus der Hochschulzulassung selbst, vielmehr ist diese in besonderer Weise abhängig von Kontextfaktoren, für die wiederum Entscheidungen in anderen Politikfeldern wie der Haushaltspolitik von zentraler Bedeutung sind.

Erfolgt die Hochschulzulassung über ein Prüfungsmodell, so ist der erfolgreiche Abschluss der Sekundarschule im Regelfall lediglich die Voraussetzung für eine Teilnahme an der Zulassungsprüfung, von deren Ergebnis letztlich die Möglichkeit zur Studienaufnahme abhängt. Zwischen den verschiedenen Ländern, die Prüfungsmodelle anwenden, bestehen deutliche Unterschiede bei der Organisation und der Durchführung. Diese können beispielsweise landesweit einheitlich erfolgen oder in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen liegen. Auch das Verhältnis zwischen der Zugangsprüfung und dem Schulabschluss ist unterschiedlich ausgestaltet. So finden sich hier teilweise gewichtete Notenbildungen, die Testergebnisse und die Abschlussnoten kombinieren. Prüfungsmodelle können abhängig von der institutionellen Gestaltung des Schulsystems und den bereitgestellten Ressourcen selektiv, distributiv oder integrativ wirken. Angebotsseitig korrespondiert mit dem Prüfungsmodell bei der Hochschulzulassung eine Festsetzung konkreter Studienplatzzahlen, die entweder durch den Staat, in der Regel das jeweilige Wissenschaftsministerium, die Hochschulen oder gemeinsam durch Ministerium und Hochschulen erfolgt.

Bei einer selektiven Ausgestaltung der Aufnahmeprüfung übersteigt die Studiennachfrage regelhaft die Zahl der festgelegten Studienplätze. Die Bewerber/innen stehen also in Konkurrenz zueinander und die Zulassungsprüfung ist als Leistungsselektion ausgestaltet. Entsprechende Formen finden sich in England und Irland, aber auch in Finnland, wo der Ausbau der Studienkapazitäten mit der gewachsenen Nachfrage nicht Schritt halten konnte. In allen Ländern ist der Abstand zwischen der Zahl der Studienberechtigten und der Zahl der Studienanfänger/innen besonders hoch. Im Unterschied zu England und Irland ist die Studienanfänger/innenquote in Finnland allerdings im internationalen Vergleich mit mehr als 70 Prozent sehr hoch, während England und Irland bei diesem Wert im Mittelfeld der OECD-

Staaten liegen (vgl. Tabelle 1). Dies deutet darauf hin, dass die selektive Ausgestaltung der Hochschulzulassung in Finnland in erster Linie kapazitative Ursachen hat, während das selektive Übergangsmodell in England und Irland ein integrales Element des Bildungssystems darstellt.

Bei einer distributiven Ausgestaltung der Aufnahmeprüfung befinden sich die Studienplatznachfrage und das entsprechende Angebot in etwa im Gleichgewicht, die Zugangsprüfung ist somit in erster Linie entscheidend für die Wahl der Hochschule, an der ein Studium aufgenommen werden kann. Der distributive Typ der Zugangsprüfung findet sich in erster Linie in den südeuropäischen Ländern Spanien, Portugal und Griechenland. In diesen Ländern legen die Wissenschaftsministerien die Zahl der Studienplätze fest, teilweise sind hieran auch die Hochschulen beteiligt.

Eine Besonderheit unter den Systemen der Hochschulzulassung nimmt das integrative Auswahlverfahren in Schweden ein, wo mindestens ein Drittel der Studienplätze im Rahmen eines Numerus Clausus-Verfahrens vergeben wird. Ebenfalls mindestens ein Drittel – das genaue Verhältnis kann jede Hochschule selbst festlegen – ist reserviert für die Absolvent/innen eines Auswahltests, für den die Teilnahmevoraussetzungen nicht in einer schulischen Qualifikation bestehen, sondern lediglich ein Mindestalter und eine bestimmte Zeit der Berufserfahrung vorgeschrieben sind. Auf diese Weise erfolgt in Schweden eine spezifische Form der Privilegierung von beruflich Qualifizierten, was insofern eine Besonderheit darstellt, als ein Studienprivileg in der Regel Absolvent/innen einer höheren allgemeinbildenden Schule vorbehalten ist, wie die Beispiele des „offenen Hochschulzugangs“ in Österreich, der Schweiz, Frankreich und Italien zeigen.

Im Ergebnis können die untersuchten Länder fünf Typen zugeordnet werden, bei denen jeweils ein spezifisches Hochschulzulassungsmodell mit einer bestimmten Form der Kapazitätsplanung korrespondiert. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass sich die Korrespondenz innerhalb der fünf identifizierten Typen nur auf das Instrumentarium bezieht, durch das ein Ausgleich zwischen Studiennachfrage und Studienplatzangebot erreicht werden soll, nicht auf die Höhe der Nachfrage nach Studienplätzen. Sie ist abhängig von der jeweils spezifischen Ausgestaltung der Systeme der Schul- und der Berufsbildung, während die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel wesentlich das Studienplatzangebot determinieren.

**Tabelle 1: Indikatoren, Modelle und Typen des Hochschulzugangs und der Kapazitätsplanung**

Land	Struktur der Sekundarschule	Anteil der Studienberechtigten (ISCED 3A) 2007 in %**	Anteil der Studienanfänger/innen (ISCED 5A) 2007 in %***	Ausgaben je Student/in (Educational Core Services) 2006 in USD (kaufkraftbereinigt)****
<b>Typ 1: „Offener Hochschulzugang“ (Kapazitätsplanung: keine formelle Planung; Hochschulzulassung: grundsätzlich offener Zugang)</b>				
Österreich	frühe Differenzierung; unterschiedliche Berechtigungen	17	42	10.454
Schweiz	frühe Differenzierung; unterschiedliche Berechtigungen	26	39	12.783
Frankreich	späte Differenzierung; gleichberechtigte Abschlüsse	m	m	7.349
Italien	späte Differenzierung; gleichberechtigte Abschlüsse	77	53	5.537
<b>Typ 2: „Numerus Clausus“ (Kapazitätsplanung: ressourcenorientiert; Hochschulzulassung: Numerus Clausus)</b>				
Deutschland	frühe Differenzierung; unterschiedliche Berechtigungen	41	34	7.339
Niederlande	späte Differenzierung; hohe Durchlässigkeit	60	60	9.717
Dänemark	späte Differenzierung; hohe Durchlässigkeit	55	57	m
Belgien	späte Differenzierung; gleichberechtigte Abschlüsse	61	30	8.153
Norwegen	integriert; gleichberechtigte Abschlüsse	58	66	10.638
<b>Typ 3: „Selektives“ Übergangsmodell (Kapazitätsplanung: Vereinbarung zwischen Staat und Hochschulen; Hochschulzulassung: Auswahlverfahren)</b>				
Großbritannien (England)	integriert; gleichberechtigte Abschlüsse	m	55	8.425
Irland	späte Differenzierung; gleichberechtigte Abschlüsse	91	44	8.407
Finnland	integriert; gleichberechtigte Abschlüsse	97	71	7.951
<b>Typ 4: „Distributives“ Übergangsmodell (Kapazitätsplanung: staatliche Festsetzung; Hochschulzulassung: Auswahlverfahren)</b>				
Spanien	späte Differenzierung; gleichberechtigte Abschlüsse	45	41	7.820
Portugal	späte Differenzierung; gleichberechtigte Abschlüsse	65	64	7.208
Griechenland	späte Differenzierung; unterschiedliche Berechtigungen	66	43	m
<b>Typ 5: „Integratives“ Übergangsmodell (Kapazitätsplanung: Festsetzung durch Hochschulen; Hochschulzulassung: Auswahlverfahren)</b>				
Schweden	integriert; gleichberechtigte Abschlüsse	74	73	8.855

\*: eigene Auswertung auf Basis von Hörner u.a. 2007

\*\* : Quelle: OECD 2009, Education at a Glance, S. 56

\*\*\*: Quelle: OECD 2009, Education at a Glance, S. 59

\*\*\*\*: Quelle: OECD 2009, Education at a Glance, S. 203

## Literatur

- Albers, Jürgen (2008 [2005]): Der Hochschulzugang in Westeuropa und seine politischen Grundlagen, 2. Auflage, Taunusstein: Driesen.
- Amaral, Alberto / Magalhães, António (2007): Market Competition. Public Good and Institutional Governance. Analyses of Portugal's Experience, Higher Education Management and Policy, Nr. 1/2007, S. 51-63.
- Banscherus, Ulf / Gulbins, Annerose / Himpele, Klemens / Staack, Sonja 2009: Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main.
- Brauns, Hildegard (1998): Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens, Opladen: Leske und Budrich.
- Buchmann, Marlis / Sacchi, Stefan / Lamprecht, Markus / Stamm, Hanspeter (2007): Switzerland: Tertiary Education Expansion and Social Inequality, in: Shavit, Yossi / Arum, Richard / Gamoran, Adam (Hrsg): Stratification in Higher Education. A Comparative Study, Palo Alto: Stanford University Press, S. 321-348.
- Bürger, Sandra (2007): Hochschulzulassung in ausgewählten Ländern Europas, in: Badelt, Christoph / Wegscheider, Wolfhard / Wulz, Heribert (Hrsg): Hochschulzugang in Österreich, Graz: Leykam, S.553-582.
- Deen, Jarno (2007): Higher Education in Sweden. IHEM Country Report, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Frank, David John / Meyer, John (2007): University expansion and the knowledge society, Sociological Theory, Nr. 36, S. 287-311.
- Himpele, Klemens / Staack, Sonja (2009): Das Recht auf ein Studium umsetzen – Von der Kapazitätsverordnung bis zum Hochschulpakt, in: BdWi / fzs / GEW / VDJ (Hrsg.): Menschenrecht auf Bildung, BdWi-Studienheft 6, Marburg: BdWi-Verlag, S. 55-58.
- Hornbostel, Stefan / Oehler, Christoph / Teichler, Ulrich (Hrsg.) (1986): Hochschulsysteme und Hochschulplanung in westlichen Industriestaaten, Werkstattbericht Nr. 15, Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Hörner, Wolfgang / Döbert, Hans / von Kopp, Botho / Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007): The Education Systems of Europe, Dordrecht: Springer.
- Kaulisch, Marc / Huisman, Jeroen (2007): Higher Education in Germany. Country Report, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Kottmann, Andrea (2008): Higher Education in Austria. Country Report, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Lassnigg, Lorenz / Unger, Martin / Vogtenhuber, Stefan / Erking, Margot (2007): Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems, in: Badelt, Christoph / Wegscheider, Wolfhard / Wulz, Heribert (Hrsg): Hochschulzugang in Österreich, Graz: Leykam, S. 361-477.
- Lewin, Dirk / Lischka, Irene (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, Arbeitsbericht 6/2004, Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Nickel, Sigrun / Witte, Johanna / Ziegele, Frank (2007): Universitätszugang und -finanzierung. Analyse zur Weiterentwicklung der österreichischen Hochschulsteuerung, in: Badelt, Christoph / Wegscheider, Wolfhard / Wulz, Heribert (Hrsg): Hochschulzugang in Österreich, Graz: Leykam, S. 259-360.
- Meyer, John / Schofer, Evan (2005): Universität in der globalen Gesellschaft. Die Expansion des 20. Jahrhunderts, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 2/2005, S. 81-98.
- Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (1996): Wege zur Hochschulbildung in Europa. Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluß und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland, Köln: Böhlau.
- OECD (2009): Education at a Glance 2009. OECD Indicators, Paris.
- Orr, Dominic / Schnitzer, Klaus / Frackmann, Edgar 2008: Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.



- Pechar, Hans (2005): Der österreichische Hochschulzugang nach dem EuGH-Urteil, *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, Nr. 6 (1), S. 5-18.
- Pechar, Hans (2007): Der offene Hochschulzugang in Österreich, in: Badelt, Christoph / Wegscheider, Wolfhard / Wulz, Heribert (Hrsg.): *Hochschulzugang in Österreich*, Graz: Leykam, S. 21-81.
- Psacharopoulos, George / Tassoulas, Stergios (2004): Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean Approach, *Higher Education*, Nr. 2/2004, S. 241-252.
- Schuetze, Hans G. / Slowey, Maria (Hrsg.) (2000): *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*. London: Routledge.
- Shavit, Yossi / Arum, Richard / Gamoran, Adam (Hrsg) (2007): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Palo Alto: Stanford University Press.
- Stamoulas, Aristotelis (2006): Forms of infringement of the right to education in contemporary Greek educational structures, *International Education Journal*, Nr. 1/2006, S. 74-84.
- Teichler, Ulrich (2005): *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*, Münster: Waxmann.
- Teichler, Ulrich (2007): Grundfragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung in Europa, in: Badelt, Christoph / Wegscheider, Wolfhard / Wulz, Heribert (Hrsg.): *Hochschulzugang in Österreich*, Graz: Leykam, S. 193-257.
- Teichler, Ulrich / Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, Nr. 2/2004, S. 64-80.
- Trow, Martin (1999): *From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage*, *Minerva*, Nr. 37, S. 303-328.
- Vossensteyn, Hans (2008): *Higher Education in Finland. IHEM Country Report*, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Weert, Egbert de / Boezerooy, Patra (2007): *Higher Education in the Netherlands. Country Report*, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Witte, Johanna (2006): *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Wolter, Andrä (2001): Neuordnung des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren. Motive, Modelle, Erfahrungen, Perspektiven, in: Lischka, Irene / Wolter, Andrä (Hrsg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*, Weinheim: Beltz, S. 269-299.

# VIII Transformation des Hochschulzugangs zum »Universal Access«? – Globale Trends und Pfadabhängigkeiten<sup>1</sup>

Ein wichtiges Thema der Hochschulforschung ist die Ausgestaltung von Übergängen zwischen den Bildungsinstitutionen, wobei das Interesse hierbei häufig Selektionsprozessen und – damit untrennbar verbunden – der Gestaltung des Hochschulzugangs gilt. In der Literatur wird für die vergangenen Jahrzehnte eine deutliche Zunahme der Studierendenzahlen konstatiert, was häufig durch eine veränderte Ausgestaltung des Hochschulzugangs und eine quantitative Zunahme der Zahl der Studienberechtigten begründet wird (vgl. u.a. Teichler 2005a). Dieser Beitrag stellt eine empirische Überprüfung der häufig diskutierten These einer explosionsartigen Ausweitung der Studierendenzahl in den zurückliegenden Jahrzehnten für 15 westeuropäische Staaten vor. Daran anknüpfend erfolgt für Deutschland exemplarisch die Darstellung eines theoretischen Erklärungsansatzes für Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen.

## 1 Bildungsexpansion aus der Perspektive der World Polity

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zur vergleichenden Analyse von Bildungssystemen kommt dem Ansatz des soziologischen Neoinstitutionalismus eine besondere Bedeutung zu (vgl. u.a. Krücken/Kosmützky/Torka 2006; Martens/Rusconi/Leuze 2007). Einen zentralen Beitrag hierzu haben die Arbeiten des US-amerikanischen Soziologen John Meyer geleistet, die sich im *World Polity*-Ansatz zusammenfassen lassen. Meyer modelliert Nationalstaaten als offene Systeme, zwischen denen ein reger Austausch an Ideen und Konzepten erfolge, der letztlich zum Entstehen einer Weltgesellschaft beitrage. Die globale Diskussion und Kooperation fördere die Herausbildung von Standards unter dem Dach internationaler Organisationen, nach denen sich die weitere Entwicklung der in die globalisierte Weltgesellschaft eingebundenen Nationalstaaten vollziehe. Somit folge die weltweite Entwicklung weitgehend einer Art globalen Skripts, das in der Folge zu einer Systemkonvergenz führe (Meyer u.a. 1997; Meyer 2007). Als ein zentrales Beispiel für die von ihm beobachtete Systemkonvergenz führt Meyer die internationale Entwicklung der Hochschul-

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf (2009): Transformation des Hochschulzugangs zum »Universal Access«? – Globale Trends und Pfadabhängigkeiten, in:

systeme seit 1945 an. Seiner Einschätzung nach hat sich durch eine international gültige, gemeinsame Vorstellung oder Idee der Universität eine globale Institution herausgebildet, die eine universelle Norm für die weitere Entwicklung von Hochschulsystemen bedeute (Meyer u.a. 2006; Meyer 2007). Dieses globale Entwicklungsmuster umfasse insbesondere fünf Elemente: (1.) eine massive Zunahme der reinen Anzahl von Hochschulen, (2.) ein erhebliches Wachstum der Anzahl immatrikulierter Studierender, (3.) die schwindende Bedeutung sozialer Selektionsprozesse beim Hochschulzugang, (4.) eine deutliche Ausweitung des an Hochschulen angebotenen Fächerspektrums, insbesondere im Bereich der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, sowie (5.) die Zunahme des gesellschaftlichen Einflusses auf die Entwicklung von Hochschulen sowie die Herausbildung neuer Steuerungsmodelle (Frank/Meyer 2007).

Eine besondere Bedeutung kommt in Meyers Modell der Weltgesellschaft dem Aspekt der wachsenden Beteiligungsmöglichkeiten an Hochschulbildung zu. Aus seiner Sicht hat in den vergangenen rund 60 Jahren eine weltweite Expansion der Studierendenzahlen stattgefunden, was ein wichtiger Indikator für einen weltweit zu beobachtenden Trend zur Demokratisierung und zur sozialen Durchlässigkeit der Gesellschaftssysteme sei (Schofer/Meyer 2005). Eine international vergleichende Analyse der Entwicklung der Studierendenzahlen habe weiter zum Ergebnis, dass einige Kontextfaktoren sich auf die Beteiligung an Hochschulbildung hemmend bzw. fördernd auswirkten. So expandiere das Hochschulsystem stärker in Ländern mit einem gut ausgebauten Sekundarschulsystem und einem hohen ökonomischen Entwicklungsgrad. Ebenfalls förderlich wirke sich ein hoher Grad an internationaler Integration des jeweiligen Landes aus. Den Ergebnissen der Studie zufolge wirkten sich dagegen ein hohes Maß an ethnischer und sprachlicher Diversität sowie eine zentrale Steuerung des Bildungssystems hemmend auf die Expansion des Hochschulsektors aus. Insgesamt bestätige der internationale Vergleich jedoch die These einer Systemkonvergenz, die einem globalen Entwicklungsmodell folge und sich in einer weltweit zu beobachtenden massiven Expansion des Hochschulsektors und dem Modell eines *universellen Hochschulzugangs* niederschlage (Schofer/Meyer 2005: 916-918). Meyers Analysen legen somit die Einschätzung nahe, dass sich die Selektionswirkung des Hochschulzugangs in den vergangenen Jahrzehnten deutlich relativiert habe und die Aufnahme eines Hochschulstudiums für alle Menschen zumindest grundsätzlich ohne einen determinierenden Einfluss der Sozialstruktur möglich sei.

## **2 Entwicklung der Hochschulexpansion in Westeuropa**

Aktuelle empirische Studien wie der Bericht zur sozialen Lage der Studierenden in 23 am Bologna-Prozess teilnehmenden europäischen Staaten (EUROSTUDENT III) (HIS 2008) oder die regelmäßige Bildungsberichterstattung der OECD (Education at a Glance) (OECD 2007) zeigen dagegen auf, dass auch zwischen international in hohem Maße integrierten und

---

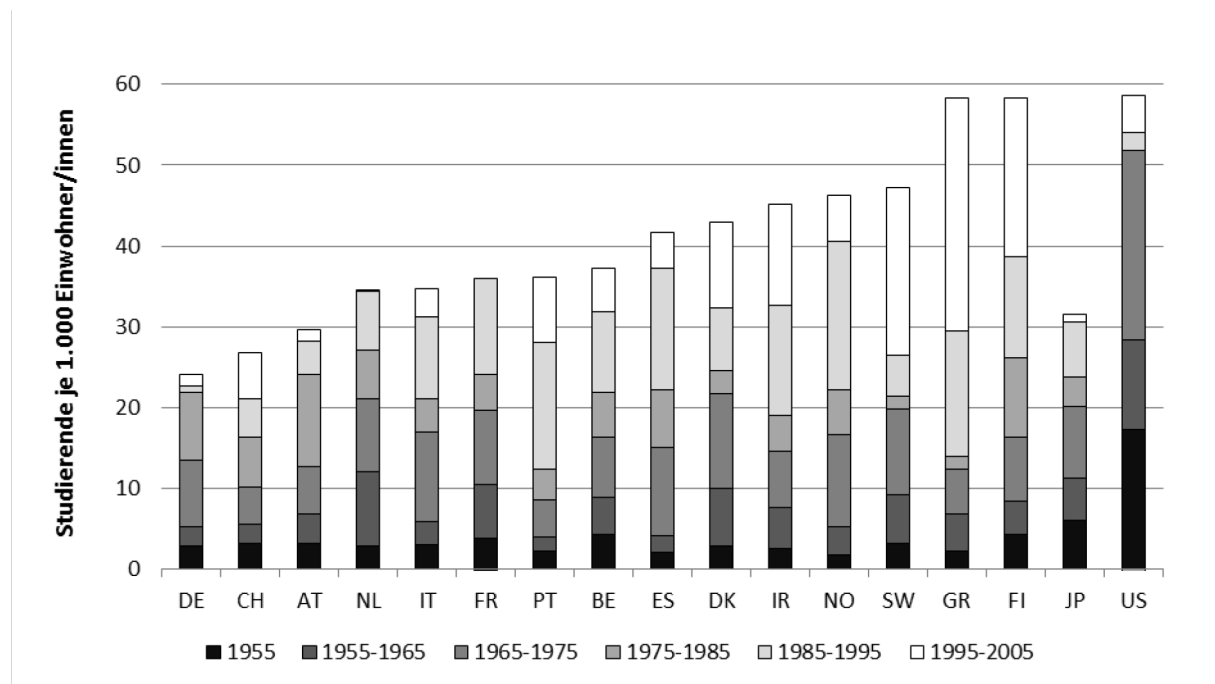
Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten, Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 167-179.

ökonomisch prosperierenden Staaten wie den Mitgliedsstaaten der EU oder der OECD erhebliche Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung, insbesondere auch im Hochschulsektor, bestehen. Vor diesem Hintergrund erschien es wünschenswert, eine nach einzelnen Ländern differenzierte Analyse der Entwicklung der Studierendenzahlen und somit der internationalen Hochschulexpansion durchzuführen. Hierzu wurden in einem mit den Arbeiten Meyers und seiner Kollegen vergleichbaren Verfahren für 15 westeuropäische Staaten die Studierendenzahlen an Universitäten und die jeweiligen Angaben zur Gesamtbevölkerung im Zeitraum 1955 bis 2005 ins Verhältnis gesetzt. Als korrespondierende Fälle wurden Japan und die USA ausgewählt. Grundlage für die Analyse bildeten die Daten der Statistischen Jahrbücher der UNESCO für den Zeitraum 1955 bis 1984 und der statistischen Datenbank der OECD (OECDStat.) für den Zeitraum 1985 bis 2005, die mit den Daten der UNESCO vollständig kompatibel ist. Für Deutschland wurden aufgrund der besonderen historischen Entwicklung die Angaben des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1955 bis 2005 genutzt.

In die Detailanalyse wurden folgende Länder einbezogen: Österreich, Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Irland, Italien, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden und die Schweiz. Diese Fälle wurden ausgewählt, da sie in besonderer Weise den von Meyer aufgestellten Kriterien von hoher internationaler Integration, hohem wirtschaftlichen Entwicklungsstand und einem hohen Ausbaustand des Sekundarschulsystems entsprechen. Insbesondere die fortschreitende europäische Integration macht die beschriebenen Staaten quasi zu Prototypen des Modells der offenen Systeme. Weiter kann für die genannten westeuropäischen Staaten der Einfluss von nicht primär bildungspolitischen Effekten auf die Entwicklung der Bildungsbeteiligung weitgehend ausgeschlossen werden. Dies gilt insbesondere für weitgehende Formen der Systemtransformation wie sie beispielsweise in der Folge der Dekolonialisierung in weiten Teilen Afrikas und Asiens seit den 1950er Jahren oder des politischen Wandels in Osteuropa seit den 1990er Jahren aufgetreten sind. Somit eignen sich die genannten 15 westeuropäischen Staaten in besonderer Weise für eine Detailanalyse der Entwicklung der Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Entwicklung der Studierendenzahlen je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern zwischen 1955 und 2005. Für die Darstellung wurden jeweils Zeiträume von zehn Jahren zusammengefasst. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der empirischen Ergebnisse der Detailanalyse werden die ermittelten Werte zusätzlich in Form einer Tabelle ausgewiesen.

**Abbildung 1: Entwicklung der Studierendenzahlen 1955-2005**



Quellen: UNESCO, OECD; eigene Berechnungen

**Tabelle 1: Anzahl Studierende je 1.000 Einwohner/innen im Zeitraum 1955-2005**

Jahr	DE	CH	AT	NL	IT	FR	PT	BE	ES	DK	IR	NO	SW	GR	FI	JP	US
1955	2,82	3,20	3,29	2,84	3,05	3,88	2,20	4,26	2,14	2,91	2,65	1,72	3,23	2,32	4,38	6,09	17,28
1965	5,19	5,62	6,78	12,09	5,92	10,45	3,99	8,88	4,11	10,05	7,58	5,25	9,23	6,78	8,50	11,25	28,44
1975	13,56	10,21	12,76	21,08	16,99	19,71	8,56	16,29	15,14	21,79	14,53	16,63	19,85	12,32	16,38	20,09	51,79
1985	21,91	16,34	24,11	27,04	21,05	24,11	12,37	21,91	22,28	24,63	19,03	22,27	21,49	13,96	26,10	23,73	51,45
1995	22,71	21,11	28,26	34,44	31,20	36,01	28,08	31,80	37,31	32,41	32,67	40,54	26,56	29,53	38,64	30,59	53,72
2005	24,09	26,85	29,69	34,62	34,66	35,86	36,06	37,17	41,69	42,88	45,16	46,28	47,26	58,23	58,33	31,61	58,25

Quellen: UNESCO, OECD; eigene Berechnungen

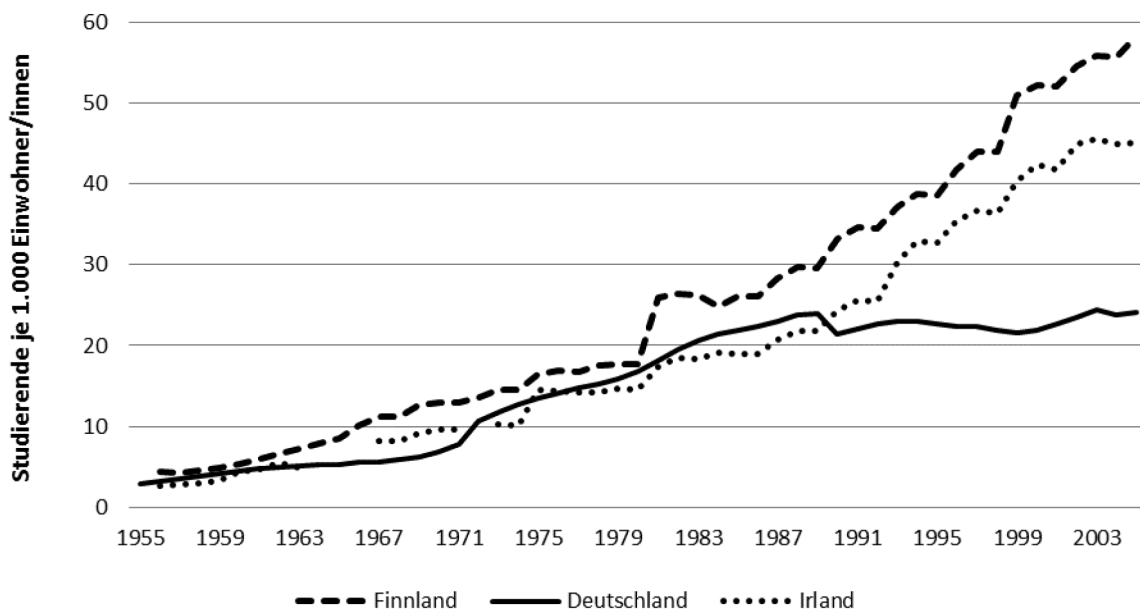
Die empirischen Daten zeigen sehr deutlich, dass auch zwischen Staaten, die in hohem Maße dem von Meyer beschriebenen Modell offener Systeme entsprechen, erhebliche Unterschiede bei der Hochschulexpansion bestanden und fortbestehen. Hierbei sind sowohl deutliche Unterschiede in der Reichweite der Expansion des Hochschulsektors als auch in der Entwicklung der Beteiligung im Zeitverlauf zu beobachten. Die zahlenmäßig größten Unterschiede sind zwischen Deutschland und Finnland festzustellen, wobei sich die Anzahl der Studierenden in beiden Ländern bis in die 1980er Jahre hinein allerdings parallel entwickelte und erst danach einen deutlich anderen Verlauf aufweist. Dagegen gilt beispielsweise für Dänemark und Irland, dass beide Länder zwar im Jahr 2005 ähnliche Beteiligungsraten aufweisen, das Anwachsen der Studierendenzahlen allerdings zeitlich versetzt erfolgte. Während der Hochschulsektor in Dänemark sehr stark in den 1960er und 1970er Jahren expandierte, erfolgte die Ausweitung der Beteiligung am Hochschulstudium in Irland vor allem seit den 1990er Jahren. Auch für andere Länder wie die Niederlande und Frankreich oder Griechenland und

Schweden lassen sich Unterschiede im Verlauf der Hochschulexpansion feststellen, die sehr gut mit der von Ulrich Teichler beschriebenen Phasenbildung der Hochschulexpansion übereinstimmen. Teichler (2005b) beschreibt eine erste Phase der Hochschulexpansion, die sich in den 1960er und 1970er Jahren vollzogen hat sowie eine zweite Phase einer deutlichen Zunahme der Studierendenzahlen seit den 1990er Jahren.

Der Vergleich der westeuropäischen Staaten mit den USA zeigt, dass dort die Zunahme der Studierendenzahlen je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern in der ersten Phase der Hochschulexpansion sehr viel weitgehender war als in allen anderen betrachteten Ländern einschließlich Japan. Demgegenüber war die weitere Expansion in der zweiten Phase in den USA nur vergleichsweise gering ausgeprägt, so dass im Jahr 2005 Finnland als erstes westeuropäisches Land relativ zur Gesamtbevölkerung höhere Studierendenzahlen als die USA aufweisen konnte. Für Japan dagegen gilt, dass die Entwicklung in der ersten Phase der Hochschulexpansion ähnliche Ausprägungen hatte wie in den meisten der untersuchten westeuropäischen Staaten, die weitere Expansion in der zweiten Phase jedoch insbesondere im Vergleich mit den nordischen Ländern deutlich schwächer verlief.

Die nachstehende Abbildung zeigt den unterschiedlichen zeitlichen Verlauf der Hochschulexpansion für Deutschland, Irland und Finnland, drei Länder, die die Unterschiede zwischen den untersuchten Fällen besonders gut verdeutlichen. In diesen Ländern ist auch die beschriebene Unterscheidung von zwei zeitlichen Phasen, in denen eine starke Zunahme der Studierendenzahlen erfolgt, besonders gut zu beobachten. Bei der Betrachtung wird deutlich, dass die quantitative Entwicklung des Hochschulsektors in Deutschland, Finnland und Irland bis in die 1980er Jahre hinein sehr ähnlich verlaufen ist. In allen drei Ländern ist eine deutliche Zunahme der Bildungsbeteiligung im Hochschulsektor während der ersten Phase der Hochschulexpansion in den 1960er und 1970er Jahren zu beobachten. In Finnland folgte ein weiterer Anstieg der Studierendenzahlen auch im Laufe der 1980er Jahre, der sich in den 1990er Jahren sogar noch ausweitete. In Irland nahm die Beteiligung in den 1980er Jahren deutlich langsamer zu, aber auch hier ist ein erneuter deutlicher Anstieg der Studierendenzahlen in den 1990er Jahren zu beobachten. Demgegenüber ist für Deutschland seit den 1980er Jahren nur eine sehr geringe Zunahme der Studierendenzahlen festzuhalten – dem „Studierendenberg“ folgt das sprichwörtliche „Hochplateau“.

**Abbildung 2: Entwicklung der Studierendenzahlen 1955-2005**

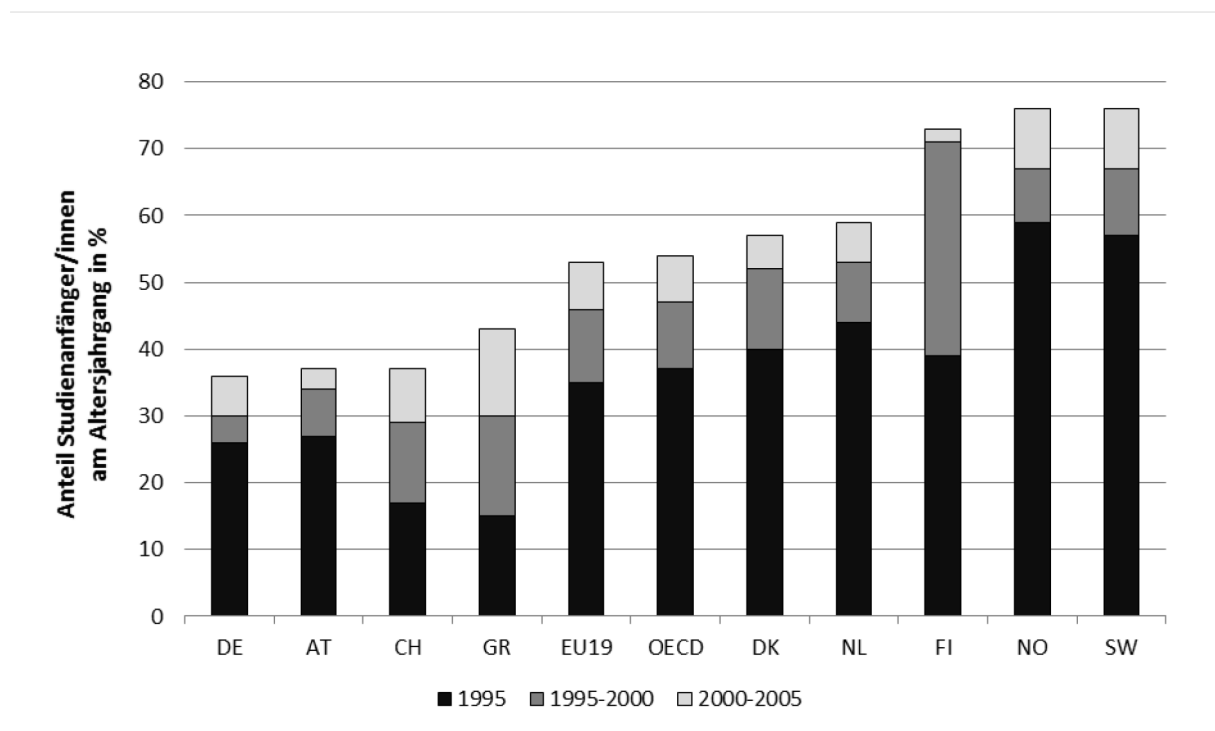


Quellen: UNESCO, OECD, Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen

### 3 Exkurs: Entwicklung der Studienanfängerquote

Aus einer methodischen Perspektive weist der Indikator *Studierende je 1.000 Einwohner/innen* einige Schwächen auf, da die ermittelten Werte in hohem Maße durch die allgemeine demografische Entwicklung des jeweiligen Landes sowie die durchschnittliche Studiendauer beeinflusst werden. Präzisere Aussagen würde eine Betrachtung des Anteils der Studienanfängerinnen und Studienanfänger am jeweiligen Altersjahrgang erlauben. Entsprechende international vergleichende Daten liegen für die Mitgliedsstaaten der OECD allerdings erst seit 1995 vor. Eine nachträgliche Berechnung bzw. Schätzung der Studienanfängerquote für den gesamten Untersuchungszeitraum war auf Basis der verfügbaren Datengrundlage nicht möglich. Auch wäre es bei einem solchen Vorgehen notwendig, das zwischen den einzelnen Ländern divergierende Durchschnittsalter bei Studienbeginn und die große Bandbreite an unterschiedlichen Zugangswegen für nicht-traditionelle Studierende angemessen abzubilden. Dies ist nicht ohne weiteres möglich. Außerdem ist zu beachten, dass das gewählte Vorgehen sehr weitgehend der von Meyer und seinen Kollegen zur Analyse der internationalen Hochschulexpansion gewählten Methodik folgt. Zur Information ist in der nachstehenden Abbildung dennoch die Entwicklung der Studienanfängerquote angegeben. Die entsprechenden Werte sind ebenfalls in einer Tabelle ausgewiesen.

**Abbildung 3: Entwicklung des Anteils von Studienanfänger/innen am Altersjahrgang 1995-2005**



Quelle: OECD 2007; eigene Darstellung

**Tabelle 2: Anteil Studienanfänger/innen am Altersjahrgang 1995, 2000, 2005 (in %)**

Jahr	DE	AT	CH	GR	EU19	OECD	DK	NL	FI	NO	SW
1995	26	27	17	15	35	37	40	44	39	59	57
2000	30	34	29	30	46	47	52	53	71	67	67
2005	36	37	37	43	53	54	57	59	73	76	76

Quelle: OECD 2007; eigene Darstellung

Bei der Betrachtung der Studienanfängerquote ist jedoch zu beachten, dass die Daten nur für neun der 15 betreffenden Länder verfügbar sind und der Erhebungszeitraum deutlich kürzer ist als bei der zuvor dargestellten Entwicklung. Die Ergebnisse sind also nur sehr eingeschränkt vergleichbar. Trotz dieser Einschränkungen sind aber deutliche Parallelen festzuhalten – insbesondere für Deutschland, Österreich und die Schweiz sowie für die nordischen Länder.

#### 4 Institutionelle Unterschiede bei der Ausgestaltung des Hochschulzugangs

Die dargestellte Entwicklung der Studierendenzahlen in 15 westeuropäischen Staaten zeigt auffällige Ähnlichkeiten zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie innerhalb



der nordischen Länder. Dieses Ergebnis wird durch die ergänzende Betrachtung der Studienanfängerquote bestätigt. Dies deutet auf unterschiedliche institutionelle Einflussfaktoren hin, die den von Meyer beschriebenen generellen internationalen Trend zur Hochschulexpansion, gar zum Modell eines universellen Hochschulzugangs, offenbar deutlich überlagert. Insbesondere in Deutschland werden die erheblichen Unterschiede bei der Studienaufnahme im Vergleich zu anderen Ländern häufig unter Hinweis auf das bestehende Duale System der Berufsausbildung relativiert, das für Schulabgängerinnen und Schulabgänger eine qualitativ hochwertige Alternative zum Studium bereitstelle. Deshalb seien die internationalen Vergleichszahlen aus rein systematischen Gründen nicht vergleichbar. Ähnliche Begründungsmuster finden sich in Österreich und der Schweiz. Diese Erklärung greift aber zu kurz, da sie weder die hohen Beteiligungsraten im Hochschulbereich in Dänemark, das ebenfalls über eine Form der dualen Berufsausbildung verfügt, begründen kann, noch die deutlich unterdurchschnittlichen Beteiligungsraten in Frankreich oder Italien – beides Länder ohne eine betriebliche Berufsausbildung. Auffällig ist dagegen, dass mit Deutschland, Österreich, der Schweiz, den Niederlanden und Italien sowie Frankreich diejenigen Staaten eine vergleichsweise geringe Expansionsneigung aufweisen, in denen der Hochschulzugang in erster Linie durch den Erwerb einer schulischen Berechtigung, analog zum deutschen Abitur erfolgt (vgl. Teichler 2005b; Bürger 2007).

Mögliche institutionelle Ursachen für eine im internationalen Vergleich geringere Beteiligung am Hochschulstudium werden im Folgenden am Beispiel Deutschlands diskutiert. In Deutschland haben bisher alle Diskussionen, die die zentrale Bedeutung des Abiturs als Regelzugangsweg zum Hochschulstudium in Frage stellten, keine grundlegende Veränderung erreicht (Teichler/Wolter 2004; Wolter 2000). Zwar gibt es in einigen Bundesländern als Resultat der „PISA-Diskussionen“ Aufweichungen des gegliederten Schulsystems, diese lassen das Gymnasium aber größtenteils unberührt. Im Gegenteil sind auch die Zugangsregelungen des Zweiten und teilweise auch des Dritten Bildungswegs in ihrer Ausgestaltung sehr stark am gymnasialen Abitur orientiert. So wird an den Schulen des Zweiten Bildungswegs vollständig das für die gymnasiale Oberstufe an Regelschulen verbindliche Curriculum gelehrt und geprüft und sind in vielen Bundesländern die Inhalte der Zugangsprüfungen für beruflich Qualifizierte an die Inhalte der Abiturprüfung angelehnt. Im Rahmen der Zulassungs- und Prüfungsverfahren müssen somit auch nicht-traditionelle Studierende in den meisten Bundesländern also nicht nur eine Gleichwertigkeit ihrer Kompetenzen mit dem Qualifikationsniveau des Abiturs nachweisen, sondern darüber hinaus bilden die traditionellen Prüfungsinhalte und -formen auch die Basis für die entsprechenden Zulassungsregime.

Theoretisch lässt sich die Ausgestaltung des Hochschulzugangs in Deutschland beschreiben als eine soziale Institution mit einer Selektions- und Rekrutierungsfunktion einerseits und einer Klassifikationsfunktion andererseits. Dabei sind soziale Institutionen nach Oran Young (1986) zu verstehen als anerkannte Praktiken, die aus einer Ansammlung von Regeln und Konventionen resultieren und die sozialen Beziehungen zwischen den von diesen Praktiken betroffenen Personen steuern und für diese als verbindlich gelten. Früheren Forschungen von John W. Meyer (1977) zufolge findet durch Selektionsprozesse im Bildungs-

system eine Zuordnung von Personen zu bestimmten Gruppen statt. Es erfolgt zum Beispiel eine Klassifikation von Akademikerinnen und Nichtakademikerinnen. Der Erwerb des Abiturs gilt in diesem Verständnis als Beleg für die individuelle Eignung einer Person und für die Zugehörigkeit zum akademischen Milieu. Gleichzeitig erfolgt eine Zertifizierung des in einer Person liegenden Wissens und der Kompetenzen, über die diese verfügt. Dabei legen allgemein verbindliche Regeln, im Falle des Abiturs und daran orientierter Zugangsprüfungen das politisch festgelegte Oberstufencurriculum, diejenigen Kompetenzen und dasjenige Wissen fest, das überhaupt zertifizierungsfähig ist. Pierre Bourdieu bezeichnet diese Form von Wissen und Kompetenzen als *institutionalisiertes kulturelles Kapital* (Bourdieu 1987 [1979]).

In Anwendung des Bourdieu'schen Konzeptes der *symbolischen Macht* lassen sich die beschriebene „Beharrlichkeit“ des Hochschulzugangs in Deutschland und die auffallend große Bedeutung des institutionalisierten kulturellen Kapitals in Form der Abiturprüfung und deren Inhalte mit einer Kontinuität sozialer Distinktion erklären, die auf einer modifizierten Reproduktion sozialer Milieus beruht, die in Deutschland auch heute noch stark ausgeprägt ist (Bourdieu 1993 [1980]). Dies belegen auch vertiefte Analysen der von der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre erreichten Personengruppen. Eine signifikante Erhöhung der Studienaufnahme erfolgte überproportional häufig innerhalb der gehobenen sozialen Milieus. Somit ist von einer Art *selektiver Expansion* auszugehen, von der die sogenannten „bildungsfernen Schichten“ bei weitem nicht in dem erhofften Ausmaß profitiert haben. Dies haben die vielfältigen Arbeiten der Hannoveraner Forschungsgruppe um Michael Vester wiederholt eindrucksvoll belegt (Vester 2005; Vester u.a. 2001).

John Meyer und Brian Rowan (1977) erklären die Kontinuität gesellschaftlich ineffizienter Institutionen scheinbar durch deren schiefe Existenz, wenn sie formulieren, dass die in modernen Bildungssystemen bestehenden Regeln von den Betroffenen als gegeben betrachtet werden und diese deshalb die Grundlage für deren Bewertungen und Entscheidungen bilden. Ihre Analyse geht allerdings einen entscheidenden Schritt weiter, denn die Fortexistenz gesellschaftlich ineffizient gewordener Institutionen ist aus ihrer Sicht die Konsequenz einer weitgehenden Isomorphie zwischen der Institution und dem für diese spezifische Institution relevanten Kontext. Aus dieser Übereinstimmung zwischen Institution und gesellschaftlichem Kontext beziehe die Institution die Legitimation und die Ressourcen, die für ihre Fortexistenz relevant sind. Für die Ausgestaltung des Hochschulzugangs in Deutschland bedeutet dies, dass die zentrale Bedeutung des Abiturs als Selektions- und Klassifikationsinstitution die bestehende Sozialstruktur offensichtlich angemessen abbildet und deshalb nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Dies steht weitgehend in Übereinstimmung mit den sozialstrukturellen Modellen Pierre Bourdieus, nach denen die Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsmuster einer Person in hohem Maße geprägt sind durch ihre Einbindung in soziale Strukturen und eine in diesen geübte soziale Praxis (Bourdieu 1987 [1979], 1993 [1980]).

Es gelingt offenbar im in Deutschland bestehenden gesellschaftlichen Gefüge weiterhin, die mit dem Abitur verbundenen sozialen Mechanismen der Selektion und Rekrutierung als legitim erscheinen zu lassen. Heike Solga erklärt dies durch eine gesellschaftlich tief verankerte Prämisse, nach der das deutsche Bildungssystem meritokratisch ausgestaltet sei

und in der kollektiven Vorstellung also nicht die soziale Herkunft, sondern die individuelle Leistungsfähigkeit die Grundlage für die unterschiedlichen Selektions- und Klassifikationsprozesse bilde. Allerdings haben vielfältige erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse die vorgebliche Rationalität meritokratischer Selektion und Rekrutierung eindrucksvoll widerlegt, so dass das Konzept der Meritokratie als Illusion enthüllt wurde. Dennoch konnte die Relevanz der Meritokratie als Legitimationsmuster von bestehenden Phänomenen sozialer Ungleichheit zumindest bislang nicht vollständig aufgehoben werden – zu fest ist die Ausgestaltung des Hochschulzugangs als prägender Bestandteil der Sozialstruktur in Deutschland etabliert (Solga 2005).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ausgestaltung des Hochschulzugangs in Deutschland offenbar einer spezifischen Eigenlogik folgt, die aus tradierten sozialstrukturellen Mustern resultiert. Hierbei ist insbesondere das Abitur als Regelzugang zur Hochschule institutionell so ausgestaltet, dass es eine gesellschaftliche Selektions- und Klassifikationsfunktion erfüllt und auf diese Weise zu einer Reproduktion des bestehenden Macht- und Statusgefüges zumindest beiträgt. Es stellt somit für die Angehörigen derjenigen Milieus, die im sozialen Raum über vergleichsweise geringe Handlungsmöglichkeiten verfügen, eine institutionelle Barriere für die Beteiligung an Hochschulbildung dar. Diese Situation wird noch verschärft dadurch, dass dem Hochschulstudium eine wachsende Bedeutung in Modellen des Lebenslangen Lernens zukommt, wodurch auch die bestehende institutionelle Zugangsbarriere eine neue Qualität erhält (vgl. Wiesner/Wolter 2004).

## 5 Schlussfolgerungen

Die empirischen Auswertungen zur Entwicklung der Studierendenzahlen in 15 westeuropäischen Staaten haben deutlich gezeigt, dass zwar in allen betrachteten Ländern zwischen 1955 und 2005 eine deutliche Zunahme der Studierendenzahlen erfolgte, dieser Zuwachs sich aber in sehr unterschiedlicher Weise vollzog. Ein eindeutiger Trend oder gar ein einziges universell gültiges Entwicklungsmodell lassen sich deshalb nicht belegen. Vielmehr ist die Aufnahme eines Studiums nach wie vor in vielen Ländern (auch Westeuropas) kein Regelfall, was auf das Fortbestehen unterschiedlicher Traditionen bei der institutionellen Ausgestaltung von Bildungssystemen hindeutet. Dies konnte exemplarisch für Deutschland gezeigt werden. Forscherinnen und Forscher, die dem Ansatz des Historischen Institutionalismus folgen, bezeichnen einen solchen Sachverhalt als *Pfadabhängigkeit* (Thelen 1999; Pierson 2000). Demzufolge bestimmt ein gegebenes institutionelles Gefüge auch sehr weitgehend die Entwicklungsmöglichkeiten eines jeweiligen Systems. Auch wenn dieser Ansatz Wechselwirkungen mit der internationalen Ebene keinesfalls ausschließt, so räumt er doch dauerhaften Wertemustern und Präferenzstrukturen sowie Akteurskonstellationen und -koalitionen eine zentrale Bedeutung ein, die eine landesspezifische Entwicklung in hohem Maße beeinflussen (vgl. Scharpf 2000). Die dargestellten empirischen Daten legen für die betrachteten westeuropäischen Staaten das Vorhandensein von systemspezifischen Pfadabhängigkeiten

nahe, indem deutliche Unterschiede in der Dynamik der Hochschulexpansion sowie insgesamt unterschiedliche „Entwicklungspfade“ zwischen den verschiedenen Ländern aufgezeigt wurden. Einen möglichen Erklärungsansatz hierfür bietet wie dargestellt die Verbindung des Isomorphie-Theorems von Meyer und Rowan und des Konzeptes der symbolischen Macht von Bourdieu. In diesem Beitrag konnte somit gezeigt werden, dass die Erklärungskraft des World Polity-Ansatzes für die Unterschiede bei der Hochschulexpansion in den untersuchten Staaten Westeuropas als begrenzt gelten muss. Demgegenüber erscheint es als wünschenswert, dass – insbesondere auch vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses – mögliche Pfadabhängigkeiten in der vergleichenden Bildungs- und Hochschulforschung eine stärkere Berücksichtigung finden.

## Literatur

- Bourdieu, Pierre, 1987 [1979], *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1993 [1980], *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bürger, Sandra, 2007, „Hochschulzulassung in ausgewählten Ländern Europas“, In: Badelt, Christoph; Wegscheider, Wolfhard; Wulz, Heribert (Hrsg.), 2007, *Hochschulzugang in Österreich*, Graz: Grazer Universitätsverlag, 553–582.
- Frank, David; Meyer, John, 2007, „University expansion and the knowledge society“, *Theory and Sociology* 36 (4), 287–311.
- HIS (Hrsg.), 2008, *Social and Economic Conditions for Student Life (EUROSTUDENT III 2005-2008)*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Krücken, Georg; Kosmützky, Anna; Torka, Marc (Hrsg.), 2006, *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, Bielefeld: transcript.
- Martens, Kerstin; Rusconi, Alessandra; Leuze, Kathrin (Hrsg.), 2007, *New Arenas of Education Governance — The Impact of International Organizations and Markets on Education Policymaking*, Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Meyer, John, 1977, „The Effects of Education as an Institution“, *American Journal of Sociology* 83 (1), 55–77.
- Meyer, John, 2007, „Globalization“, *International Journal of Comparative Sociology* 48 (4), 261–273.
- Meyer, John; Boli, John; Thomas, George; Ramirez, Francisco, 1997, „World Society and the Nation-State“, *American Journal of Sociology* 103 (1), 81–98.
- Meyer, John; Ramirez, Francisco; Frank, David; Schofer, Evan, 2006, *Higher Education as an Institution*, CDDRL Working Papers No. 57.
- Meyer, John; Rowan, Brian, 1977, „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“, *American Journal of Sociology* 83 (2), 340–363.
- OECD, 2007, *Education at a Glance. OECD Indicators*.
- OECD, *Online Education Database*, Onlinequelle: <http://www.oecd.org/education/database> (13.05.2008).
- Pierson, Paul, 2000, „Path Dependence, Increasing Returns, and the Study of Politics“, *American Political Science Review* 94 (2), 251–267.
- Scharpf, Fritz W., 2000, *Interaktionsformen. Akteurszentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*, Opladen: Leske & Budrich.
- Schofer, Evan; Meyer, John, 2005, „The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century“, *American Sociological Review* 70 (6), 898–920.
- Solga, Heike, 2005, „Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen“, In: Berger, Peter; Kahlert, Heike (Hrsg.), 2005, *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim/München: Juventa, 19–38.

- Teichler, Ulrich, 2005a, „Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens“, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 50: Hochschullandschaft im Wandel, 8—24.
- Teichler, Ulrich, 2005b, *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*, Münster u.a.: Waxmann.
- Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä, 2004, *Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik*, *HWP-Magazin Spezial* 2/2004.
- Thelen, Kathleen, 1999, „Historical institutionalism in comparative politics“, *Annual Review of Political Science* 93 (2), 369—404.
- UNESCO (verschiedene Jahrgänge), *Statistical Yearbook*, Paris: UNESCO.
- Vester, Michael, 2005, „Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland“, In: Berger, Peter; Kahlert, Heike (Hrsg.), 2005, *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim/München: Juventa, 39—70.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar, 2001, *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wiesner, Gisela; Wolter, Andrä, 2004 (Hrsg.), *Die Lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*, Weinheim/München: Juventa.
- Wolter, Andrä, 2000, „Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives“, In: Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (Hrsg.), 2000, *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, London: Routledge, 48—66.
- Young, Oran, 1986, „International Regimes: Towards a New Theory of Institutions“, *World Politics* 39 (1), 104—122.

# **IX Die fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in Deutschland, Großbritannien und Finnland<sup>1</sup>**

## **1 Einleitung**

In der Forschungsliteratur zur Internationalisierung von Hochschulsystemen nimmt die Position, dass bereits seit der Mitte des 20. Jahrhunderts eine fortschreitende Tendenz zur Konvergenz der internationalen Bildungssysteme einschließlich des Hochschulbereichs zu beobachten sei, eine prominente Rolle ein (Meyer et al. 1997; Meyer 2007). Diese Einschätzung basiert im Wesentlichen auf drei Befunden: Erstens auf einer Analyse der rasch wachsenden der Anzahl der Hochschulen und der Studierenden, die beide auf eine massive Expansion des Hochschulsektors hindeuten (Frank/Meyer 2007; Schofer/Meyer 2005). Zweitens auf der Feststellung, dass internationalen Organisationen bei der Formulierung von politischen Reformkonzepten ein immer größeres Gewicht zukommt, was die konstatierte Tendenz zur Systemkonvergenz unterstütze (Martens/Rusconi/Leuze 2007). Sowie drittens auf der Beobachtung von Annäherungen der Hochschulsysteme in den europäischen Staaten zumindest auf der strukturellen Ebene durch die im Rahmen des Bologna-Prozesses vereinbarte Einführung des gestuften Studiensystems, des *European Credit Transfer Systems* und des *Diploma Supplements* sowie bei der Qualitätssicherung (Alesi/Kehm 2010; Reinalda/Kulesza 2007). Zumeist beschränkt sich die Analyse allerdings auf eine Darstellung von Veränderungen bei der inneren Organisationsstruktur der Bildungssysteme oder der quantitativen Entwicklung des Hochschulsektors. Dies ist grundsätzlich nachvollziehbar, liegt der Fokus der Untersuchungen doch in aller Regel bei einem Vergleich zwischen einer relativ großen Zahl von Ländern. Aus einer bildungssoziologischen Perspektive stellt sich bei der

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscheraus, Ulf (2011): Die fort-dauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Insti-tutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in Deutschland, Großbritannien und Finnland, in: Les-zczensky, Michael / Barthelmes, Tanja (Hrsg.): Herausforderung Internationalisierung. Die Hoch-schulen auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum – Stand und Perspektiven, HIS-Forum Hochschule Nr. 8/2011, Hannover, S. 131-142.

Betrachtung der institutionellen Ausgestaltung von Bildungssystemen sowie deren Veränderung im Zeitverlauf jedoch immer auch die Frage nach dem Verhältnis von Form und Funktion. So gehört es zu den Grundannahmen der soziologischen Theorie, dass das Bildungssystem eine Selektions- und Klassifikationsfunktion erfüllt und die Gestaltung des Bildungssystems grundsätzlich dem Aufbau der jeweiligen Gesellschaft entspricht (Meyer 1977; Meyer/Rowan 1977). Zur Überprüfung dieses Ansatzes sind Fallstudien vergleichsweise gut geeignet, die sich aus forschungspragmatischen Gründen aber ebenfalls beschränken müssen, in der Regel auf einzelne Aspekte, die eine hohe Relevanz für die jeweilige Fragestellung haben.

Bei einer Analyse der konstatierten Selektions- und Klassifikationswirkungen des Hochschulsystems, die über die reine Betrachtung der Veränderungen der Organisationsstruktur hinausgeht, ist es naheliegend, mit einer Betrachtung des Anteils der Studierenden an einem Altersjahrgang zu beginnen, diese jedoch anschließend in den historischen und institutionellen Kontext einzuordnen und mögliche Wechselwirkungen herauszuarbeiten (Banscherus 2009, 2010; Albers 2008 [2005]). Aus einer institutionellen Perspektive heraus sind die Struktur des Schulsystems und die bestehenden akademischen Traditionen als Kontextfaktoren von besonderer Bedeutung, da sie die Wirkung des Hochschulzugangs als Selektions- und Klassifikationsinstitution maßgeblich beeinflussen. Nachfolgend werden vorläufige Überlegungen zu diesem Themenfeld vorgestellt, indem für die drei Länder Deutschland, Großbritannien und Finnland jeweils der Umfang der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich, die institutionelle Gestaltung des Schulwesens und die jeweils prägende akademische Tradition aufgezeigt werden. Um den möglichen Einfluss der internationalen Diskurse sowie der europäischen Vereinbarungen in die Untersuchung einzubeziehen, erstreckt sich der Analysezeitraum auf die Jahre zwischen 1999 und 2008. Auf diese Weise soll gezeigt werden, dass sich die Beteiligung an Hochschulbildung in den genannten Ländern dauerhaft deutlich unterscheidet und somit zumindest mit Blick auf die Erweiterung der Beteiligung an hochschulischer Bildung keineswegs von einer Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme auszugehen ist, wie sie vielfach unterstellt wird.

## **2 Institutioneller Wandel im Europäischen Hochschulraum**

Das Ziel einer Koordinierung der europäischen Hochschulpolitiken mit dem dahinterstehenden Ziel einer schrittweisen Konvergenz der Hochschulstrukturen steht seit Langem auf der europäischen Reformagenda. Bereits seit den 1980er Jahren gab es Vorstöße zur Harmonisierung der Hochschulstrukturen, wodurch das Grundrecht der Freizügigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer umgesetzt und ein Beitrag zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Arbeitsmarktes geleistet werden sollten. Wichtige Maßnahmen waren in diesem Zusammenhang beispielsweise die Initiierung des ERASMUS-Programms im Jahr 1985 oder die Anerkennungsrichtlinie der Europäischen Gemeinschaft für Hochschulabschlüsse aus dem Jahr 1989 (Alesi/Kehm 2010; Hackl 2001; Banscherus 2007). Der im Jahr

1999 vereinbarte Bologna-Prozess sollte einen neuen Impuls für die strukturelle Annäherung der europäischen Hochschulsysteme setzen und somit die gemeinsame europäische Hochschulpolitik auf eine neue Stufe heben. Als Ziel des Bologna-Prozesses wurde vereinbart, bis zum Jahr 2010 einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu etablieren, in dem die Mobilität der Studierenden, aber auch der Absolventinnen und Absolventen sowie der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gesichert ist. Seit 1999 sind in den europäischen Ländern vielfältige strukturelle Reformen erfolgt, weshalb zuletzt hinsichtlich des Bologna-Implementationsstandes nicht nur eine europaweite Einführung der gestuften Studienstruktur und eine Annäherung der Dauer der einzelnen Zyklen, sondern auch eine weitgehende Anwendung der Mobilitätsförderungsinstrumente, vor allem des *European Credit Transfer Systems* und des *Diploma Supplements*, konstatiert werden konnten. Hinzu kamen die schrittweise Einführung von Qualifikationsrahmen und die flächendeckende Einführung von Systemen der externen Qualitätssicherung (Crosier/Dalferth/Pareva 2010; Westerheijden et al. 2010). Allerdings bestehen durchaus noch einige Defizite fort, insbesondere bei der Umsetzung des Mobilitätsversprechens, der Förderung des lebenslangen Lernens und der Berücksichtigung der sozialen Dimension im hochschulpolitischen Handeln (Banscherus et al. 2009).

Bei der Konferenz der europäischen Wissenschaftsministerinnen und Wissenschaftsminister in Budapest und Wien im März 2010 wurde vor dem Hintergrund der bereits erfolgten Reformanstrengungen eine überwiegend positive (Zwischen-)Bilanz des Bologna-Prozesses gezogen. Auf den ersten Blick erscheint es aufgrund des Standes der Implementation der Ziele des Bologna-Prozesses nur als folgerichtig, dass die Ministerinnen und Minister im Rahmen ihrer Konferenz erklärten, das im Jahr 1999 in Bologna erklärte Ziel der Gründung eines *Europäischen Hochschulraums* bis zum Jahr 2010 könne im Wesentlichen als erreicht betrachtet werden. Die politischen Bewertungen der Ergebnisse des Bologna-Prozesses legen somit insgesamt die Einschätzung nahe, dass in den teilnehmenden Staaten eine Konvergenz der Hochschulsysteme zu beobachten sei, das ursprüngliche Ziel der europäischen Hochschulpolitik, auf dem Weg einer freiwilligen Koordinierung der nationalen Hochschulpolitiken zu einer Harmonisierung der europäischen Hochschullandschaft zu kommen, somit erreicht sei. Sowohl die wissenschaftlichen als auch die politischen Bewertungen beziehen sich jedoch in erster Linie auf die Veränderungen bei den Studienstrukturen und verbleiben somit weitgehend auf der Ebene der Analyse der Form. Eine Erweiterung der Fragestellung auf die Folgen des Wandels der Strukturen für deren gesellschaftliche Funktion erfolgt dagegen in aller Regel nicht.

### **3 Theorien institutionellen Wandels**

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zur vergleichenden Analyse von Bildungssystemen kommt dem Ansatz des soziologischen *Neoinstitutionalismus*, dessen wichtigster Vertreter der US-amerikanische Soziologe und Bildungsforscher John W. Meyer ist, eine besondere Bedeutung zu. Dessen weitgehend auf statistischen Makroanalysen basierende



Arbeiten lassen sich im World Polity-Ansatz zusammenfassen. Meyer modelliert Nationalstaaten als offene Systeme, zwischen denen ein reger Austausch an Ideen und Konzepten erfolge. Die globale Diskussion und Kooperation fördere die Herausbildung von internationalen Standards, nach denen sich die weitere Entwicklung der in die globalisierte Weltgesellschaft eingebundenen Nationalstaaten vollziehe. Somit folge die weltweite Entwicklung weitgehend einer Art globalen Skripts, das schrittweise zu einer Systemkonvergenz führe (Meyer et al. 1997; Meyer 2007). Eine besondere Bedeutung kommt in Meyers Modell der Weltgesellschaft dem Aspekt der wachsenden Beteiligungsmöglichkeiten an Hochschulbildung zu. Aus seiner Sicht hat in den vergangenen Jahrzehnten eine weltweite Expansion der Studierendenzahlen stattgefunden, was ein wichtiger Indikator für einen weltweit zu beobachtenden Trend zur Demokratisierung und zur sozialen Durchlässigkeit der Gesellschaftssysteme sei (Frank/Meyer 2007; Schofer/Meyer 2005). Meyers Analysen zufolge wäre also als Konsequenz aus dem Bologna-Prozess und den vorherigen Initiativen zur Koordinierung der europäischen Hochschulpolitik sowohl eine Konvergenz der Studien- und Hochschulstrukturen als auch eine schrittweise Annäherung der Beteiligungsraten an Hochschulbildung zu erwarten.

Demgegenüber betonen die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes des *Historischen Institutionalismus*, dass es bei einer Analyse des Wandels von Institutionen immer erforderlich sei, den Fokus über den unmittelbaren Gegenstand, beispielsweise die Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses, hinaus zu erweitern und die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie ihre sozialen Folgewirkungen in die Analyse einzubeziehen. Hinzu kommt die Berücksichtigung einer ergänzenden historischen Perspektive, um Veränderungen im Zeitverlauf angemessen bewerten zu können (Mahoney/Thelen 2010; Thelen 2002). Diesem Forschungsansatz zufolge müssen die Möglichkeiten eines Wandels von Institutionen als durch das bestehende institutionelle Gefüge strukturell begrenzt betrachtet werden, da sowohl die Etablierung von Institutionen als auch deren Wandel einen Ausdruck von spezifischen Akteurskonstellationen darstellen, in denen die jeweiligen Einflussmöglichkeiten unterschiedlich verteilt sind. Eine Veränderung des institutionellen Gefüges würde somit im Regelfall zu einem geringeren Einfluss der zuvor strukturell begünstigten Akteure führen, für diese also mit hohen Kosten verbunden sein. Die betreffenden Akteure werden somit alle Möglichkeiten ergreifen, die ihnen zur Verfügung stehen, um den Wandel zu verhindern oder zumindest abzuschwächen. In der Konsequenz ist weniger ein radikaler als vielmehr ein inkrementeller Wandel der Institutionen zu erwarten. In der Literatur wird dieses Phänomen als Pfadabhängigkeit beschrieben (Pierson 2004). Veränderungen der Gestalt der Hochschulsysteme auf der analytischen Makroebene gehen demzufolge nicht zwangsläufig einher mit einer Veränderung der gesellschaftlichen Kontextfaktoren und der sozialen Folgewirkungen. Der in der Literatur weitgehend konstatierte institutionelle Wandel kann sich so als scheinbarer erweisen, wenn sich zwar die sichtbare Struktur – möglicherweise sogar deutlich – verändert, die dahinterstehenden gesellschaftlichen Funktionen aber auch in der gewandelten Form weitgehend stabil bleiben. In diesem Fall würde die Feststellung einer Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme zu kurz

greifen, da sie die gesellschaftliche Funktion des in der Regel historisch gewachsenen institutionellen Gefüges nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt.

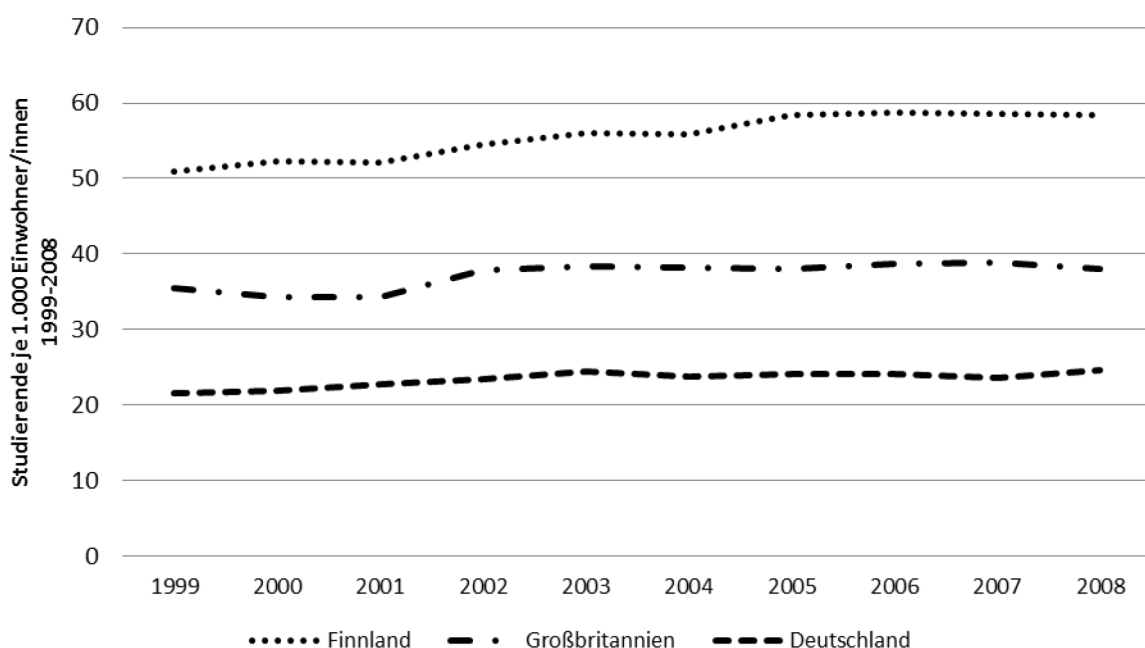
#### **4 Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung**

Die bisherigen international vergleichenden Untersuchungen zur Bildungsexpansion nutzen sehr häufig einen relativen Indikator für die Analyse der Entwicklung der Studierendenzahlen, indem sie die Anzahl der Studierenden ins Verhältnis setzen zur Gesamtzahl der Bevölkerung im jeweiligen Land. Wendet man dieses Verfahren auf Deutschland, Großbritannien und Finnland an, drei Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung von 1999, so ist festzustellen, dass der aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive eigentlich zu erwartende Impuls zu einer Konvergenz nicht nur der Studienstrukturen, sondern auch der Bildungsbeteiligung ausgeblieben ist. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Zahl der Studierenden im Verhältnis zur Bevölkerung in den genannten drei Ländern zwischen 1999 und 2008. Zwar ist in allen Ländern die relative Anzahl der Studierenden in diesem Zeitraum angestiegen, die ermittelten Werte verbleiben jedoch sehr deutlich auf ganz unterschiedlichen Niveaus. So wurden für Finnland im Jahr 1999 50,9 Studierende je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern ermittelt, dieser Wert stieg auf 55,8 im Jahr 2004 und weiter auf 58,4 im Jahr 2008. In Großbritannien nahm die relative Studierendenzahl von 35,5 im Jahr 1999 auf 38,2 im Jahr 2004 zu und war danach weitgehend konstant, sodass für das Jahr 2008 ein Wert von 38,1 ermittelt werden konnte. In Deutschland erhöhte sich die Anzahl der Studierenden je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern von 21,6 im Jahr 1999 über 23,8 im Jahr 2004 auf 24,8 im Jahr 2008. Die zu Beginn des Bologna-Prozesses bestehenden Unterschiede in der Beteiligung an Hochschulbildung sind also im Verlauf von zehn Jahren keineswegs kleiner geworden, sondern haben sich weitgehend stabilisiert oder sind sogar noch leicht gewachsen. Trotz leichter Veränderungen kann also insgesamt ein deutlicher Niveauunterschied zwischen Deutschland, Großbritannien und Finnland festgehalten werden, der sich auch im Zeitverlauf kaum verändert hat.

Die Bildung eines Indikators durch das Setzen der Studierendenzahlen in Relation zur Gesamtzahl der Bevölkerung ist mit einigen strukturellen Schwächen verbunden, da sich unter anderem unterschiedliche Studienzeiten und eine unterschiedliche demografische Situation verzerrend auf die ermittelten Werte auswirken können. Eine präzisere Analyse erlaubt die Studienanfängerquote, die den Anteil der Angehörigen eines Altersjahrgangs ausweist, der ein Studium aufnimmt. Die Entwicklung der Studienanfängerquoten in Deutschland, Großbritannien und Finnland zwischen 1999 und 2008 ist in Abbildung 2 dargestellt. Diese enthält als zusätzliche Vergleichsgröße den Durchschnittswert der OECD-Staaten in diesem Zeitraum. In Finnland lag die Studienanfängerquote im Jahr 1999 bei 67 Prozent eines Altersjahrgangs, im Jahr 2008 lag der entsprechende Wert bei 70 Prozentpunkten. In der Zwischenzeit sind mit Werten zwischen 71 und 76 Prozent Schwankungen in durchaus relevantem Umfang zu verzeichnen. In Großbritannien ist trotz leichter

Schwankungen insgesamt eine kontinuierliche leichte Steigerung der Studienanfängerquote zu beobachten. Diese entwickelte sich von 45 Prozent im Jahr 1999 über 52 Prozent im Jahr 2004 auf 57 Prozent im Jahr 2008. Die Studienanfängerquote Großbritanniens lag im gesamten Zeitraum relativ nahe am OECD-Durchschnittswert, der 1999 bei 45 Prozent lag und sich über 51 Prozent im Jahr 2004 auf 56 Prozent im Jahr 2008 erhöhte. Für Deutschland wurden demgegenüber Werte von 28 Prozent im Jahr 1999, 37 Prozent im Jahr 2004 und 36 Prozent im Jahr 2008 ermittelt. Hier ist ebenfalls eine Steigerung im Zeitverlauf zu verzeichnen, die allerdings leichten Schwankungen unterlag und deutlich unter dem OECD-Durchschnitt verblieb.

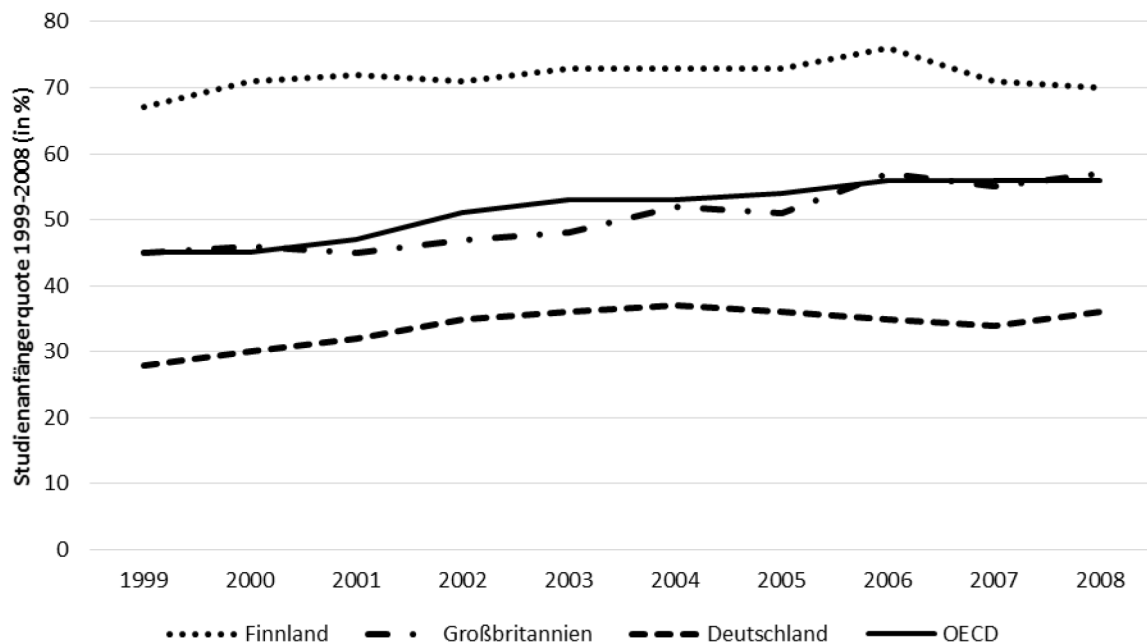
**Abbildung 1: Entwicklung der Bildungsbeteiligung (Verhältnis zur Einwohnerzahl)**



Quelle: OECD, Statistisches Bundesamt; eigene Auswertungen

Sowohl die Betrachtung der Entwicklung der Zahl der Studierenden in Relation zur Gesamtbevölkerung als auch die Betrachtung der Studienanfängerquote über den Zeitraum von 1999 bis 2008 belegen deutlich die fortbestehenden Niveauunterschiede in der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland, Großbritannien und Finnland. Es fällt auf, dass es sich hierbei um drei Länder handelt, die traditionell unterschiedlichen Entwicklungspfad in der Bildungspolitik folgen. Dies gilt sowohl für die institutionelle Ausgestaltung des Schulsystems als auch für die in den jeweiligen Ländern dominierenden akademischen Traditionen, die sich auch in unterschiedlichen Leitideen der Hochschulentwicklung niederschlagen.

**Abbildung 2: Entwicklung der Bildungsbeteiligung (Anteil an der Alterskohorte)**



Quelle: OECD, *Education at a Glance* (verschiedene Jahrgänge)

## 5 Schulsystem als zentraler Kontextfaktor des Hochschulzugangs

Für das Bildungssystem in Deutschland sind einige institutionelle Spezifika typisch. Hierzu gehört als prägendes Element die strikte strukturelle Trennung zwischen allgemeiner bzw. akademischer und beruflicher Bildung, sowohl in der Aus- wie auch in der Weiterbildung, was teilweise als „Versäulung“ des Bildungssystems oder sogar als „Bildungsschisma“ beschrieben wurde (Baethge 2008, 2006; Baethge/Solga/Wieck 2007). Mit diesem Befund korrespondiert die Vorstellung vom Besuch des Gymnasiums bzw. vom Hochschulstudium als „Privileg“ für besonders Begabte, das seinen Ausdruck darin findet, dass das Abitur grundsätzlich zur Studienaufnahme berechtigt. Die Realisierung des Modells des „offenen Hochschulzugangs“ hat sich jedoch infolge der deutlichen Zunahme von Zulassungsbeschränkungen in den vergangenen Jahren stark verändert, sodass in Deutschland eine doppelte Selektionswirkung beim Hochschulzugang zu konstatieren ist, die einerseits aus dem differenzierten Berechtigungswesen des Schulsystems resultiert, andererseits durch die weitgehende, in einigen Bundesländern sogar flächendeckende Einführung von Numerus clausus-Verfahren weiter verstärkt wird (Albers 2008 [2005]; Banscherus 2010). Trotz einiger aktueller Veränderungen insbesondere bei den Zulassungsregelungen für beruflich qualifizierte ist in Deutschland auch perspektivisch von einer Kontinuität der traditionell sehr großen Bedeutung des gymnasialen Abschlusses und einer geringen Bedeutung nicht-traditioneller Zugangswege auszugehen. Dies gilt in stärkerem Maße für die Universitäten als für die Fachhochschulen. Die beschriebene Situation ist als eine institutionelle Ursache für das in

Deutschland festzustellende hohe Maß an sozialer Reproduktion zu betrachten (Powell/Solga 2010; Mayer/Müller/Pollak 2007).

Ein wesentliches Strukturmerkmal des britischen Bildungssystems ist das hohe Maß an informeller Differenzierung, das bereits im Schulsystem anzutreffen ist und sich im Hochschulsystem fortsetzt. So besteht in Großbritannien zwar ein strukturell einheitliches Schulsystem mit der *Comprehensive School* als Regelschule sowie landesweit einheitlichen Bildungsstandards und gleichgestellten Abschlüssen, es ist allerdings in der Praxis ein hohes Maß an Pluralität im Schulsystem zu beobachten. Hierzu trägt zum einen die traditionell wichtige Rolle privater Schulen bei. Hinzu kommen die seit den 1980er Jahren zu beobachtenden Trends zur Deregulierung des Schulwesens mit einer hohen Schulautonomie und einer weitgehenden Ökonomisierung, insbesondere hinsichtlich der Steuerung und der Finanzierung der einzelnen Schulen, sowie zur weitergehenden Privatisierung der Schulträgerschaft (Brock/Alexiadou 2007 [2005]; Glowka 1996). Weitere Merkmale des britischen Bildungssystems sind das sehr schwach ausgeprägte Berufsbildungssystem mit einem äußerst geringen Formalisierungsgrad sowie die nicht immer trennscharfe Unterscheidung zwischen Hochschulen („higher education“) und Weiterbildungseinrichtungen („further education“) (Konrad/O’Sullivan 2000; Avis 2009). Im Hochschulsystem besteht trotz der seit den 1990er Jahren existierenden unitären Struktur, die die Universität als regulären Hochschultyp vorsieht, faktisch ein hohes Maß an Diversifizierung fort. Die starke Orientierung an den Leitmotiven Differenzierung und Autonomie spiegelt sich auch bei der Hochschulzulassung wider, bei der die einzelnen Universitäten großen Freiraum bei der Festlegung der Zulassungsvoraussetzungen für ein Studienfach genießen (Albers 2008 [2005]; Banscherus 2010).

Konstituierende Merkmale des finnischen Bildungssystems sind ein integriertes Schulsystem mit einer weitgehenden formalen Gleichstellung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Zweigen in der oberen Sekundarschule sowie die insgesamt starke Verschränkung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die sich auch im Hochschulbereich fortsetzt. Seit den 1970er Jahren gibt es in Finnland eine neunjährige Grundschule für alle Schülerinnen und Schüler. Eine Differenzierung erfolgt erst in der oberen Sekundarstufe, die über einen allgemeinbildenden und einen berufsbildenden Zweig verfügt. Im allgemeinbildenden Zweig erfolgt eine Vorbereitung auf die landesweit einheitliche Abschlussprüfung, die die Zugangsberechtigung zu den Universitäten verleiht. Der berufsbildende Zweig besteht aus einer schulischen und einer – seit einigen Jahren forcierten – dualen Form der Berufsausbildung. Im beruflichen Zweig kann ebenfalls eine Studienberechtigung erworben werden. Das Bildungssystem wird ergänzt durch ein recht gut ausgebautes Vorschulsystem (Kansanen/Meri 2007 [2005]). In den 1990er Jahren wurde in Finnland ein binäres Hochschulsystem mit Universitäten und *Polytechnics* etabliert. Im internationalen Vergleich fällt die starke Einbindung der Hochschulen in die weitgehend öffentlich organisierte und finanzierte Erwachsenenbildung auf. Ein Beispiel hierfür ist die aktive Rolle der Hochschulen bei der Förderung des lebenslangen Lernens, wofür unter anderem die Anfang der 1970er Jahre als auf das Fernstudium spezialisierte Hochschule aufgebaute *Open University* steht (Albers 2008

[2005]). Insgesamt ist das finnische Bildungssystem seit der Mitte des 20. Jahrhunderts weitgehend geprägt vom Verständnis der Bildung als fundamentalem Bürgerrecht mit dem Ziel der Realisierung von Chancengleichheit. Scheinbar im Widerspruch hierzu steht die selektive Ausgestaltung der Zugangsprüfung zu den Hochschulen, die für rund ein Drittel der Bewerberinnen und Bewerber den direkten Weg zum Studium versperrt. Bei der Bewertung dieser Situation ist allerdings zu beachten, dass in Finnland fast drei von vier Angehörigen eines Altersjahrgangs ein Studium aufnehmen und der Ausbau der Kapazitäten an den Hochschulen mit der wachsenden Nachfrage nicht Schritt halten konnte. Der Aufbau der *Polytechnics* und der Ausbau der dualen Berufsausbildung sind durchaus als Reaktion auf diesen kapazitiven Engpass zu verstehen. Dies führt zu der paradoxen Situation, dass die Hochschulzulassung in Finnland zwar stark selektiv ausgestaltet ist, Finnland bei der Beteiligung an Hochschulbildung dennoch im internationalen Vergleich regelmäßig Spitzenwerte einnimmt. Dies gilt auch für die soziale Durchlässigkeit, die den Ergebnissen der EUROSTUDENT-Studie zufolge in Finnland deutlich höher ist als in anderen europäischen Ländern (Orr/Schnitzer/Frackmann 2008; Banscherus 2010).

## **6 Fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen**

In Deutschland ist auf der konzeptionellen Ebene trotz aller Veränderungen in den vergangenen Jahrzehnten eine weitgehende Kontinuität des neuhumanistischen Ideals der Forschungsuniversität mit hoher Relevanz der Fachdisziplinen festzuhalten. Dies gilt mindestens für die Mehrzahl der Lehrenden an den Hochschulen und einen Großteil der Studierenden. Damit korrespondiert eine immer noch weitverbreitete Vorstellung vom Studium als „Selbstveredelung durch Bildung und Wissenschaft“, ein deutlich stärkeres Gewicht der Forschung als der Lehre beim wissenschaftlichen Personal, aber beispielsweise auch bei verschiedenen Formen der wissenschaftlichen Leistungsbewertung, sowie eine weitgehende didaktische und curriculare Orientierung am (empirisch kaum anzutreffenden) „Normalstudenten“ (Pasternack/von Wissel 2010; Charle 2004; Jarausch 1999). Folgerichtig sind die Berufs- und Praxisorientierung des Studiums insbesondere an den Universitäten nach wie vor relativ schwach ausgeprägt, woran auch die wachsende Relevanz des hochschulpolitischen Ziels des Erwerbs einer Berufsqualifizierung durch ein Studium nur wenig geändert hat. Dies korrespondiert auch mit einem geringen Anteil nicht-traditioneller Studierender, die ohne eine schulische Studienberechtigung den Weg an die Hochschule finden. Der entsprechende Anteilswert übersteigt seit Langem trotz einer leicht wachsenden Tendenz den Wert von einem Prozent aller Studierenden im ersten Semester nur unwesentlich (Orr/Riechers 2010; Koepf/Wolter 2010; Banscherus/Himpele/Staack 2010). Die beschriebene Leitidee der Hochschulentwicklung steht spätestens seit Beginn der umfassenden Studienstruktur- und Hochschulreformen in den 1990er Jahren unter starkem Anpassungsdruck, ist aber in der akademischen Praxis dennoch weiterhin von zentraler Bedeutung.

Demgegenüber hat in Großbritannien traditionell das Ziel der individuellen Persönlichkeitsentwicklung als Leitidee der Hochschulentwicklung eine prioritäre Relevanz. Diese ursprünglich an den Colleges der jahrhundertealten Universitäten wie Oxford, Cambridge und St. Andrews anzutreffende starke Orientierung der „tutorial university“ an den Bedürfnissen der einzelnen Studierenden sowohl beim Studienangebot als auch bei der Studienorganisation ist trotz des deutlichen Ausbaus des Hochschulsektors in mehreren Wellen seit dem 19. Jahrhundert nach wie vor prägend für das Hochschulstudium in Großbritannien – wenn auch in erster Linie in konzeptioneller Hinsicht. Mit dieser starken Einzelfallorientierung korrespondieren auch eine insbesondere im Vergleich zu Deutschland deutlich schwächere Relevanz disziplinärer Abgrenzungen sowie ein hohes Gewicht interdisziplinärer Studiengänge (Charle 2004; Schalenberg 2002). Weiterhin sind die britischen Hochschulen vergleichsweise offen für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die nach einer längeren Phase der Berufstätigkeit ihren Studienwunsch umsetzen möchten. Der Anteil dieser Personengruppe beläuft sich auf bis zu 26 % aller Studierenden. Dies ist nicht zuletzt auf die hohe Nachfrage nach den Angeboten der *Open University* zurückzuführen, die seit den 1970er Jahren grundsätzlich allen Interessierten ohne jede formale Zulassungsbeschränkung offen steht (Orr/Riechers 2010).

Bis in das 20. Jahrhundert hinein folgten die Leitideen der Hochschulentwicklung in Finnland recht weitgehend dem neuhumanistischen Universitätsideal. Nach 1945 fand allerdings analog zur Entwicklung des spezifischen „skandinavischen“ Wohlfahrtsstaatsmodells auch im Hochschulbereich eine Überlagerung der traditionellen Werte durch die neuen Leitmotive Gleichheit und Gemeinschaft statt (Charle 2004; Klinge 1992). Damit einher geht das weitgehende Fehlen einer konzeptionellen Trennung zwischen den Bildungs- und Ausbildungsfunktionen der Hochschulen, wie sie für die neuhumanistische Tradition prägend ist. Dies spiegelt sich auch in der im internationalen Vergleich außerordentlich hohen Weiterbildungsaktivität der finnischen Hochschulen wider. Ein wichtiges Beispiel ist hierfür neben den Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen selbst die standortübergreifende *Open University*, ein Netzwerk aller finnischen Universitäten, an dem aber auch Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung beteiligt sind. Aufgrund der hohen Integration der Hochschulen in die Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung kann für Finnland in diesem Bereich durchaus ein fortschreitendes Verschwimmen der Grenzen zwischen formalen und informellen Bildungsangeboten konstatiert werden (Hanft/Knust 2007).

## **7      Schlussfolgerungen**

Insgesamt konnte im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass trotz der schrittweisen Konvergenz der Studienstrukturen im Europäischen Hochschulraum zwischen den einzelnen Ländern weiterhin deutliche Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich festzustellen sind, was darauf hindeutet, dass sich die hochschulpolitischen Reformen der vergangenen Jahrzehnte, vor allem aber auch die Koordinierung nationaler Politiken im

Rahmen des Bologna-Prozesses, weitgehend auf Veränderungen der Struktur der Institutionen beschränkt hat, während die dahinterstehenden gesellschaftlichen Funktionen mindestens in der Frage der Beteiligung an tertiärer Bildung weitgehend stabil geblieben sind. So korrespondiert in Deutschland auch nach einer weitgehenden Umsetzung der europäischen Zielsetzungen im Rahmen des Bologna-Prozesses eine differenzierte Struktur des Bildungssystems mit einer vergleichsweise geringen Offenheit des Hochschulsystems sowohl für traditionelle als auch für nicht-traditionelle Studierende. Eine wichtige institutionelle Ursache hierfür dürfte in der weitgehenden strukturellen Trennung zwischen allgemeiner bzw. akademischer Bildung auf der einen Seite und der beruflichen Bildung auf der anderen Seite zu sehen sein, die faktisch jeweils ein eigenständiges Subsystem mit einer jeweils eigenen Binnenlogik bilden, zwischen denen zwar formale Schnittstellen bestehen, die jedoch in der Praxis kaum von Relevanz sind. Demgegenüber fügt sich die Ausgestaltung des Modells des Hochschulzugangs in Großbritannien gut ein in die bestehende akademische Tradition, die sich anknüpfend an das Leitmotiv der Persönlichkeitsbildung durch eine hohe Orientierung am individuellen Einzelfall auszeichnet. Dies bildet sich auch strukturell in dem in Großbritannien zu beobachtenden hohen Maß an informeller Differenzierung des Bildungssystems insgesamt ab. Dies kann einerseits eine selektive Wirkung haben, wenn die Hochschulen eine sehr weitgehende Autonomie bei der Definition der Zulassungskriterien zu ihren Studiengängen haben, der gleiche Aspekt kann in Abhängigkeit von der jeweiligen Zulassungspolitik der einzelnen Hochschule aber andererseits auch integrierend wirken, indem auf diese Weise vielfältige Quereinstiege möglich sind. Vor diesem Hintergrund erscheint auch die Parallelität einer selektiven Ausgestaltung des Hochschulzugangs und eines hohen Anteils nicht-traditioneller Studierender nicht als Widerspruch. Für Finnland lässt sich dagegen festhalten, dass sich die im internationalen Vergleich sehr hohen Studienanfängerquoten und die hohe Zahl von Studierenden im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung sehr gut in die bildungspolitische Tradition mit den Leitmotiven Gleichheit und Gemeinschaft einfügen. Dieser Befund korrespondiert ebenfalls mit der Beobachtung, dass das finnische Bildungssystem als sehr weitgehend integriert betrachtet werden kann, was in einer geringen Abgrenzung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Zweigen seinen Ausdruck findet, die sowohl für die obere Sekundarschule als auch für den Hochschulbereich beschrieben wurde. Insgesamt sind also auch elf Jahre nach dem Beginn des Bologna-Prozesses nationalstaatliche Traditionen wie die institutionelle Ausgestaltung des Schulsystems und die Leitmotive, denen die Hochschulentwicklung jeweils folgt, für die institutionelle Entwicklung der Hochschulsysteme von hoher Relevanz. Hier erfolgt offenbar eine zumindest teilweise Überlagerung der europäischen Zielsetzungen. Die in der Literatur aufgestellten Thesen einer europäischen oder sogar internationalen Konvergenz der Bildungs- beziehungsweise Hochschulsysteme konnten somit zumindest für die Entwicklung der Beteiligungsmöglichkeiten an tertiärer Bildung nicht bestätigt werden.



## Literatur

- Albers, J. (2008 [2005]): Der Hochschulzugang in Westeuropa und seine politischen Grundlagen, 2. Auflage. Taunusstein: Driesen.
- Alesi, B./Kehm, B. M. (2010): Internationalisierung von Hochschule und Forschung. Arbeitspapier 210 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Avis, J. (2009): Further Education: policy hysteria, competitiveness and performativity. In: *British Journal of Sociology of Education* 30(5), S. 653–662.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen Nr. 34, S. 13-27.
- Baethge, M. (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K. S. et al. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, vollständig überarbeitete Neuausgabe. Reinbek: Rowohlt, S. 541-598.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Banscherus, U. (2007): Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland. In: Wende, W./Bollenbeck, G. (Hg.): *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft*, Heidelberg: Synchron, S. 71-88.
- Banscherus, U. (2009): Transformation des Hochschulzugangs zum „Universal Access“? – Globale Trends und Pfadabhängigkeiten. In: Bülow-Schramm, M. (Hg.): *Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 167-179.
- Banscherus, U. (2010): Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa. Eine Bestandsaufnahme. In: *Die Hochschule* 2/2010, S. 40-56.
- Banscherus, U. et al. (2009): *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Frankfurt am Main.
- Banscherus, U./Himpele, K./Staack, S. (2010): Akademische Berufsqualifizierung als konzeptionelle Herausforderung an Hochschulen, Politik und Studierendenforschung. In: *WSI-Mitteilungen* 10/2010, S. 508-514.
- Brock, C./Alexiadou, N. (2007 [2005]): United Kingdom. In: Hörner, W. et al. (Hg.): *The Education Systems of Europe*, 2. Auflage. Dordrecht: Springer, S. 826–851.
- Charle, C. (2004): Grundlagen. In: Rüegg, W. (Hg.): *Geschichte der Universität in Europa*. Band III. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945). München: Beck, S. 43-78.
- Crosier, D./Dalferth, S./Parveva, T. (2010): Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses. Brüssel: Eurydice.
- Frank, D./Meyer, J. (2007): University Expansion and the Knowledge Society. In: *Theory and Sociology* 36 (4) 2007, S. 287-311.
- Glowka, D. (1996): England. In: Anweiler, O. et al. (Hg.): *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei*, 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 57–81.
- Hackl, E. (2001): *Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education*. EUI Working Paper RSC 9/2001. Florenz.
- Hanft, A./Knust, M. (Hg.) (2007): *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. Forschungsbericht. Oldenburg.
- Jarausach, K. (1999): Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989 - Ein akademischer Sonderweg? In: Ash, M. G. (Hg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau, S. 58-79.
- Kansanen, P./Meri, M. (2007 [2005]): Finland. In: Hörner, W. et al. (Hg.): *The Education Systems of Europe*, 2. Auflage. Dordrecht: Springer, S. 251–262.

- Klinge, M. (1992): Eine nordische Universität. Helsinki: Otava.
- Koepernik, C./Wolter, A. (2010): Studium und Beruf. Arbeitspapier 210 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Konrad, J./O'Sullivan, C. (2000): United Kingdom. In: Sellin, B. (Hg.): Anticipation of Occupation and Qualification Trends in the European Union. Innovations for effective anticipation of qualification and competence trends and the adaption of VET provision in Member States. Thessaloniki: CEDEFOP, S. 153–162.
- Mahoney, J./Thelen, K. (2010): Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power. New York: Cambridge University Press.
- Martens, K./Rusconi, A./Leuze, K. (Hg.) (2007): New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Education Policymaking. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mayer, K. U./ Müller, W./ Pollak, R. (2007): Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (Hg.): Stratification in Higher Education: A Comparative Study. Stanford: Stanford University Press, S. 240-256.
- Meyer, J. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: American Journal of Sociology 83(1), S. 55-77.
- Meyer, J. (2007): Globalization. In: International Journal of Comparative Sociology 48 (4) 2007, S. 261-273.
- Meyer, J./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83 (2) 1977, S. 340-363.
- Meyer et al. (1997): World Society and the Nation-State, In: American Journal of Sociology 103 (1) 1997, S. 81-98.
- OECD (verschiedene Jahrgänge): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris.
- OECD: Online Education Database, <http://www.oecd.org/education/database> (Zugriff: 20.10.2010).
- Orr, D./Riechers, M. (2010): Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern. HIS:Forum Hochschule 11/2010. Hannover.
- Orr, D./Schnitzer, K./Frackmann, E. (2008): Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pasternack, P./von Wissel, C. (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Arbeitspapier 204 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Pierson, P. (2004): Politics in Time. History, Institutions, and Social Analysis. Princeton: Princeton University Press.
- Powell, J. J. W./Solga, H. (2010): Why are Higher Education Participation Rates in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. In: Journal of Education and Work 24 (1) 2010, S. 49–68.
- Reinalda, B./Kulesza, E. (2007): The Bologna Process. Harmonizing Europe's Higher Education. Opladen: Budrich.
- Schalenberg, M. (2002): Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des ‚deutschen Universitätsmodells‘ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870). Basel: Schwabe.
- Schofer, E./Meyer, J. (2005): The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, In: American Sociological Review 70/2005, S. 898-920.
- Statistisches Bundesamt (verschiedene Jahrgänge): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Thelen, K. (2002): How Institutions Evolve: Insights from Comparative-Historical Analysis. In: Mahoney, J./Rueschemeyer, D. (Hg.): Comparative Historical Analysis in the Social Sciences. New York: Cambridge University Press.
- Westerheijden, D. F. et al. (2010): The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1. Detailed assessment report. o.O.

# **X Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung<sup>1</sup>**

## **1 Einleitung**

In Deutschland stehen die Systeme der beruflichen und akademischen Bildung weitgehend unverbunden nebeneinander. Beide verfügen über eigene Traditionen, eine eigene Geschichte, ganz unterschiedliche Kulturen und in gewisser Weise sogar über verschiedene Sprachen. Nur vor diesem Hintergrund ist es zu verstehen, dass die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, es über viele Jahrzehnte geschafft haben, sich gegenüber den Anforderungen der beruflichen Praxis und den Bedürfnissen von berufstätigen und berufserfahrenen Studieninteressierten weitgehend abzuschotten. Erst mit dem Bologna-Prozess hat sich die Situation ein Stück weit gewandelt. Zwar stehen viele Lehrende einer stärkeren Ausrichtung des Studiums auf die Anforderungen der Berufspraxis auch weiterhin kritisch gegenüber (vgl. Wolter/Banscherus 2012), unter dem Leitmotiv des *lebenslangen Lernens* wird allerdings auch in Deutschland verstärkt über Schnittstellen zwischen beruflicher Praxis und akademischer Bildung diskutiert. Hierbei geht es nicht nur um verbesserte Zugangschancen für bislang an den Hochschulen unterrepräsentierte Gruppen, sondern auch um eine Flexibilisierung der Studienorganisation, den Ausbau weiterbildender Studienangebote sowie die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen (Banscherus 2010a).

Den strukturellen Gräben und den Einstellungen vieler Lehrender zum Trotz sind Studierende, die über eine berufliche Vorbildung und/oder längere Berufserfahrung verfügen, an den Hochschulen keineswegs eine marginalisierte Minderheit. Ein relevanter Teil der Studierenden hat vor oder nach dem Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung abgeschlossen. Es wäre insofern naheliegend, wenn der Gruppe der Studierenden mit beruflichen Vorerfahrungen bei den Diskussionen um den Praxisbezug des Studiums eine besondere Relevanz zukommen würde. Dies ist allerdings nicht der Fall: Im Unterschied zur Diskussion um *duale Studiengänge*, welche die berufliche Praxis in unterschiedlicher Weise

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf / Spexard, Anna (2014): Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung, in: Banscherus, Ulf / Bülow-Schramm, Margret / Himpele, Klemens / Staack, Sonja / Winter, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und

mit dem Studium verbinden, kommen Studierende mit einer beruflichen Vorbildung in den allgemeinen hochschulpolitischen Reformdiskussionen kaum vor. Ein ähnlicher Befund gilt für die Weiterbildung an Hochschulen. Auch wenn die Hochschulen seit vielen Jahren verschiedene Angebote für Berufstätige mit und ohne Hochschulabschluss vorhalten, ist die Weiterbildung trotz entsprechender Forderungen aus Politik und Wirtschaft weit davon entfernt, als zentrale Aufgabe der Hochschulen anerkannt zu sein. Etwas anders gelagert ist die Situation bei der Gruppe der Studierenden ohne schulische Studienberechtigung, die bereits seit Jahrzehnten einen kleinen, seit einigen Jahren leicht steigenden Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger stellen. Diese Gruppe ist in den vergangenen Jahren wegen des befürchteten Fachkräftemangels infolge des demografischen Wandels verstärkt in den Fokus hochschulpolitischer Maßnahmen gerückt.

In den folgenden Abschnitten sollen die unterschiedlichen Schnittstellen zwischen der beruflichen Bildung bzw. der Berufstätigkeit und dem Hochschulbereich genauer betrachtet werden. Dies ist aufgrund der durchweg unbefriedigenden Datenlage nur in Ansätzen möglich. So bieten die amtliche Hochschulstatistik und regelmäßige Studierendenbefragungen zwar wichtige Hinweise auf soziodemografische Merkmale von Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung sowie von Studierenden ohne schulische Studienberechtigung und zwar lassen diese Datenquellen auch begründete Vermutungen über präferierte Studienformate und Studienfächer zu, insgesamt ist der Forschungsstand jedoch als unbefriedigend zu bezeichnen. Hierbei steht insbesondere „die große bildungspolitische Aufmerksamkeit des Dritten Bildungswegs (...) in Kontrast zum Mangel an Forschungsergebnissen“ (Freitag 2012: 111). Ähnlich stellt sich die Situation im Bereich der hochschulischen Weiterbildungsangebote dar. Beispielsweise führt die häufig anzutreffende Organisation der Weiterbildungsaktivitäten in rechtlich selbständigen An-Instituten dazu, dass die amtliche Hochschulstatistik für diesen Bereich keine verlässlichen Daten liefern kann. Eine vertiefende Betrachtung ist deshalb nur auf der Basis von Absolventenstudien und übergreifenden Studien zum Weiterbildungsverhalten möglich. Hier ist die Hochschulweiterbildung allerdings ein eher randständiges Thema, weshalb sich aus den Daten ein eher grobkörniges Bild ergibt.

## **2 Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung**

Bei der Betrachtung der Übergänge vom Beruf an die Hochschule sind Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung eine wichtige Teilgruppe. Ihr Anteil an allen Studienanfängerinnen und -anfängern bewegte sich den Befragungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, ehemals HIS-Institut für Hochschulforschung) zufolge vom Wintersemester 1998/1999 bis zum Wintersemester 2009/2010 zwischen 23 und 28 Prozent, nachdem dieser Wert in der ersten Hälfte

---

Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 61-78.

der 1990er Jahre noch regelmäßig bei mehr als 35 Prozent gelegen hatte. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, ist eine berufliche Vorbildung bei Studienanfängern häufiger festzustellen als bei Studienanfängerinnen, gleiches gilt für die Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten. Im Zeitverlauf unterliegt die vorherige Berufsausbildung unter den Studierenden insgesamt einem rückläufigen Trend, im Wintersemester 2011/2012 verfügten nur noch 22 Prozent der Neuimmatrikulierten über eine berufliche Qualifikation, an den Universitäten waren es 11 Prozent und an den Fachhochschulen 40 Prozent (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 38).

**Tabelle 1: Anteil Studienanfängerinnen und -anfänger\* mit abgeschlossener Berufsausbildung (in Prozent)**

Wintersemester	insgesamt	männlich	weiblich	Universitäten	Fachhochschulen
1998/1999	26	30	22	17	52
2000/2001	25	23	22	15	51
2003/2004	28	30	25	16	54
2005/2006	25	29	21	12	51
2007/2008	23	27	19	11	45
2009/2010	27	31	23	14	48
2011/2012	22	22	21	11	40

*\*: Studierende im 1. Hochschulse semester mit deutscher Staatsangehörigkeit*

*Quelle: Scheller/Isleib/Sommer (2013: 38); eigene Darstellung*

Ein relevanter Teil der Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung entscheidet sich für ein Studienfach, das inhaltlich an den Ausbildungsberuf anschließt. So haben im Wintersemester 2011/2012 von den Studierenden im ersten Semester mit einem Ausbildungsabschluss in einem Fertigungsberuf (z.B. Elektriker/in) 52 Prozent ein ingenieurwissenschaftliches Studienfach gewählt. Gleiches gilt für 58 Prozent der Absolventinnen und Absolventen einer technischen Ausbildung (z.B. Bauzeichner/in). Bei den kaufmännischen Berufen schrieben sich von den Neuimmatrikulierten mit einem Abschluss in den Bereichen Warenkaufleute (z.B. Großhandelskauffrau/-kaufmann) sowie Bank- und Versicherungskaufleute 58 bzw. 63 Prozent in ein Fach aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ein. Unter den Absolventinnen und Absolventen einer Ausbildung im Bereich Gesundheitsdienste schließlich lag das Fach Medizin mit 38 Prozent an der Spitze der gewählten Studienfächer (Scheller/Isleib/Sommer 2013: 40-42).

Hinweise auf die Motive, aus denen sich Studienberechtigte (zunächst) gegen die Aufnahme eines Studiums und für eine Berufsausbildung entscheiden, lassen sich in den DZHW-Studienberechtigtenbefragungen finden, die zuletzt für den Jahrgang 2010 durchgeführt wurde. Hier gaben 27 Prozent der Befragten ein halbes Jahr vor Erwerb der Studienberechtigung an, dass sie nach dem Abschluss eine Berufsausbildung aufnehmen wollten (Lörz/Quast/Woisch 2011: 61). Bei der ersten Wiederholungsbefragung ein halbes Jahr nach Erwerb der Studienberechtigung hatten 23 Prozent bereits eine Berufsausbildung aufgenommen oder standen kurz davor (Lörz/Quast/Woisch 2012: 53). Die Neigung zur Berufsaus-

bildung statt zum Studium wird offenbar von verschiedenen persönlichen bzw. Herkunftsfaktoren beeinflusst. So ist diese Präferenz ein halbes Jahr vor dem Abschluss bei Frauen stärker ausgeprägt als bei Männern (30 zu 23 Prozent). Angehende Studienberechtigte aus akademischen Elternhäusern tendieren deutlich seltener zu einer Berufsausbildung als diejenigen, deren Eltern nicht über einen Hochschulabschluss verfügen (21 zu 32 Prozent). Stärker ausgeprägt war das Interesse an einer Berufsausbildung auch in den ostdeutschen Ländern, während Studienberechtigte mit Migrationshintergrund etwas seltener zu einer Berufsausbildung tendierten als die Gruppe ohne Migrationshintergrund (25 zu 27 Prozent) (Lörz/Quast/Woisch 2011: 61-65). Insbesondere für Frauen und Studienberechtigte ohne akademischen Familienhintergrund sprachen die Möglichkeit, ein eigenes Einkommen zu erzielen, der höhere Praxisbezug sowie das größere Zutrauen, die an sie gestellten Anforderungen bewältigen zu können, für die Bevorzugung einer Berufsausbildung gegenüber dem Studium an einer Universität oder einer Fachhochschule (Lörz/Quast/Woisch 2012: 11-20).

Aus Sicht der Studienberechtigten ist die Entscheidung für eine Berufsausbildung keineswegs nur ein Zwischenschritt auf dem Weg zur Hochschule. Von den Befragten des Studienberechtigtenjahrgangs 2010 gaben nur 3 Prozent an, das Ziel einer solchen *Doppelqualifikation* zu verfolgen. Diese Strategie ist offenbar deutlich rückläufig: 1990 hatten noch 12 Prozent der Studienberechtigten von entsprechenden Planungen berichtet, im Jahr 1999 waren es noch 6 Prozent und seit 2002 liegt der entsprechende Anteilswert nur noch bei etwa 3 Prozent (Lörz/Quast/Woisch 2012: 54). Die dritte Wiederholungsbefragung des Studienberechtigtenjahrgangs 1998/1999 ergab allerdings, dass mit 11 Prozent deutlich mehr Personen nachträglich ein Studium aufgenommen hatten als ursprünglich geplant (Schneider/Willich 2013: 17).

### **3 Studienberechtigungen des Zweiten und Dritten Bildungswegs**

In Deutschland führt der klassische Weg zum Studium über den Abschluss einer allgemeinbildenden bzw. beruflich orientierten Schule (*Erster Bildungsweg*). An den Universitäten stellt das gymnasiale Abitur nach wie vor den *Königsweg* dar, auch wenn sich die Schulformen in der Sekundarstufe II in den vergangenen Jahren stärker ausdifferenziert haben. An den Fachhochschulen sind in relevantem Maße auch Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Schulen anzutreffen, die dort eine Studienberechtigung für diesen Hochschultyp erworben haben. Über diesen *ersten* Zugangsweg kommen regelmäßig mehr als 90 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger an die Hochschulen (Wolter 2012a; Freitag 2012). Daneben bieten Abendgymnasien und Kollegs volljährigen Interessierten mit einem Abschluss der Sekundarstufe I die Möglichkeit zum Nachholen einer Studienberechtigung. Die Anforderungen dieses *Zweiten Bildungswegs*, dessen Tradition bis in die frühen Jahre der Weimarer Republik zurück reicht, entsprechen im Wesentlichen denen der gymnasialen Oberstufe. Eine besondere Relevanz kam dem Zweiten Bildungsweg in den 1970er und 1980er Jahren im Kontext der Expansion des Hochschulsektors zu. Seit den 1990er Jahren ist

dieser Zugangsweg allerdings weitgehend aus der öffentlichen und bildungspolitischen Wahrnehmung verschwunden, während Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Studienberechtigung (*Dritter Bildungsweg*), häufig auch als *nicht-traditionelle Studierende* bezeichnet,<sup>2</sup> zunehmend in den Fokus gerückt sind (Schwabe-Ruck 2010; Wolter 2012a; Freitag 2012).

Im Unterschied zu den zuvor genannten Möglichkeiten zum Erwerb einer Studienberechtigung, die schulrechtlich geregelt sind, sind die verschiedenen Ausprägungen des Dritten Bildungswegs durch die Hochschulgesetze der Länder geregelt. Unter diesem Begriff werden verschiedene Formen des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Studieninteressierte und die Begabtenprüfung zusammengefasst (Nickel/Leusing 2009; Wolter 2012a). Die Begabtenprüfung, deren Wurzeln bis in das späte 19. Jahrhundert zurückreichen, stellte bis in die 1970er Jahre in Westdeutschland die einzige nichtschulische Form der Studienberechtigung dar und orientierte sich inhaltlich stark an den Anforderungen der Abiturprüfung. Sie stellte somit eine Art *Ersatzabitur* mit hohen Anforderungen an die Interessierten dar und spielt bis in die jüngste Zeit hinein allenfalls eine untergeordnete Rolle bei der Ausgestaltung des Hochschulzugangs (Machocki/Schwabe-Ruck 2010; Freitag 2012). Seit den 1970er Jahren wurden – ausgehend von Niedersachsen – in den Landeshochschulgesetzen schrittweise besondere Zugangsmöglichkeiten für die Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aus- bzw. Fortbildung geschaffen, die stärker an berufliche Kenntnisse und Qualifikationen anschließen. Dabei handelte es sich zunächst um die Zulassungs- bzw. Zugangsprüfung sowie das Probestudium. Seit den späten 1990er Jahren kamen prüfungsfreie Zugangsmöglichkeiten für Inhaberinnen und Inhaber eines Abschlusses der beruflichen Aufstiegsfortbildung hinzu – zunächst für die Absolventinnen und Absolventen einer Meisterprüfung (Schatz 1998; Freitag 2012; Ulbricht 2012).

Unterstützt durch Diskussionen über die Förderung des lebenslangen Lernens auf der europäischen Ebene stießen die vor allem von Gewerkschaften und Wirtschaftsverbänden erhobenen Forderungen nach einer weiteren Öffnung beruflicher Hochschulzugangswege in Deutschland etwa seit 2005 zunehmend auf Zustimmung in Politik und Öffentlichkeit, sodass

---

<sup>2</sup> Die internationale Diskussion um *nicht-traditionelle Studierende* ist ausgesprochen vielfältig, weshalb mit diesem Begriff ganz unterschiedliche Personengruppen bezeichnet werden (z.B. Angehörige ethnischer Minderheiten, Studierende aus *bildungsfernen Milieus* oder *erwachsene Studierende*) (Teichler/Wolter 2004; Orr/Schnitzer/Frackmann 2011; Freitag 2012). Auch die Verengung auf *nicht-traditionelle Zugangswege* zur Hochschule bleibt unscharf, da die Definition nur länderspezifisch und in Abgrenzung von den jeweiligen *traditionellen Zugangswegen* erfolgen kann. Hierbei ist im europäischen und internationalen Vergleich eine große Vielfalt der Modelle zu beobachten (Banscherus 2010b; Orr/Riechers 2010). Trotz der bestehenden Unschärfe wird der Begriff der *nicht-traditionellen Studierenden* in Deutschland häufig genutzt, um die Gruppe der Studierenden ohne schulische Studienberechtigung zu bezeichnen, die auf dem Dritten Bildungsweg den Zugang zur Hochschule erreicht haben (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 176). Die Bestimmung *nicht-traditioneller Studierenden* über die Art des Hochschulzugangs blendet allerdings biografische Vorerfahrungen aus, sodass nach dieser Definition beispielsweise Studienanfängerinnen und -anfänger des Zweiten Bildungswegs als *traditionell* zu betrachten sind, da sie über eine schulische Form der Studienberechtigung verfügen. Da in diesem Beitrag Studienberechtigte sowohl des Zweiten als auch des Dritten Bildungswegs betrachtet werden und der Begriff der *nicht-traditionellen Studierenden* vor diesem Hintergrund zu Fehlinterpretationen führen könnte, wird er an dieser Stelle nicht verwendet.

die Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2009 eine Ausweitung der Zugangsmöglichkeiten ohne schulische Studienberechtigung beschloss, die bis Mitte 2011 in entsprechende Änderungen der Landesgesetze umgesetzt wurde (Nickel/Leusing 2009; Nickel/Duong 2012). Hierbei gingen die Länder allerdings unterschiedlich weit. Einige Länder beschränkten sich auf die Einführung bzw. Ausweitung von Zugangsprüfungen, die Ermöglichung eines Probestudiums oder die Schaffung bzw. Erweiterung des prüfungsfreien Zugangs für die Absolventinnen und Absolventen einer Meisterprüfung sowie gleichgestellter Abschlüsse. Andere Länder (Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) schufen dagegen einen neuen Zugangsweg für die Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung, die nun nach einer gewissen Zeit der Berufstätigkeit die Möglichkeit zur Aufnahme eines dem Ausbildungsberuf fachlich entsprechenden Studiums haben (Banscherus 2011; Ulbricht 2012). In einigen Ländern wurde nach einem entsprechenden Beschluss der KMK vom Februar 2010 auch eine Eignungsfeststellungsprüfung eingeführt, durch die Inhaberinnen und Inhaber eines Fortbildungsabschlusses zu einem weiterbildenden Masterprogramm zugelassen werden können.

Die neuen Zugangswege gingen allerdings in aller Regel nicht einher mit der Einrichtung oder dem Ausbau zielgruppenspezifischer Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote durch die Hochschulen. Diese sind nach wie vor nur an einigen wenigen Hochschulen zu finden, was vor allem durch das Zusammentreffen von fehlendem Interesse und einem Mangel an Ressourcen zu erklären sein dürfte (Banscherus/Pickert 2013). Eine weitere Ursache ist sicherlich auch, dass die Begleitung des Übergangs von berufstätigen bzw. beruflich qualifizierten Studieninteressierten im Gegensatz zur Präsenz in der hochschulpolitischen Debatte kaum ein Thema in Konzepten zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase ist. Hier liegt das Hauptaugenmerk beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen zu den Hochschulen, insbesondere vom Gymnasium zur Universität (vgl. Huber 2012 [2010]). Dabei gelten zielgruppenspezifische Informationsangebote gerade für Studieninteressierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung als besonders hilfreich (Hanft/Knust 2010).

Trotz der erfolgten institutionellen Verbesserungen bei der Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung verbleibt der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer Studienberechtigung des Zweiten oder Dritten Bildungswegs insgesamt auf niedrigem Niveau – wenn auch bei leicht steigender Tendenz, wie Tabelle 2 zeigt.

Sowohl für Studierende des Zweiten Bildungswegs als auch für diejenigen des Dritten Bildungswegs ist ein erheblicher Mangel an aktuellen Forschungsergebnissen festzustellen. Insbesondere für die Absolventinnen und Absolventen von Abendgymnasien und Kollegs liegen mit Ausnahme einer einzelnen Studie zu einer Teilgruppe „für die letzten 25 Jahre keine Ergebnisse vor, die Auskunft über die Übergänge in die Hochschule, über das Studieninteresse, über die hochschulische Sozialisation, über Fragen des Habitus oder des Verbleibs nach dem Studium geben würden“ (Freitag 2012: 110). Dies gilt in abgeschwächter Form auch für den Dritten Bildungsweg. Hier lassen sich zwar punktuelle Studien zur Situation in



einzelnen Bundesländern (Scholz 2006; Schröder/Flatau/Emrich 2011), an einer Hochschule (Buchholz u.a. 2012) oder in einem spezifischen Studiengang (Jürgens/Zinn 2012) finden, eine übergreifende Perspektive auf die Studierenden ohne schulische Studienberechtigung ist derzeit jedoch allenfalls in Ansätzen erkennbar. Entsprechende Studien beruhen zumeist auf Sonderauswertungen der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Nickel/Leusing 2009; Nickel/Duong 2012).

**Tabelle 2: Anteil Studienanfängerinnen und -anfänger\* des Zweiten und Dritten Bildungswegs an allen Studienanfängerinnen und -anfängern 1995 bis 2010 nach Hochschularten (in Prozent)**

Art der Studienberechtigung	Insgesamt				Universitäten				Fachhochschulen			
	1995	2000	2005	2010	1995	2000	2005	2010	1995	2000	2005	2010
Zweiter Bildungsweg <sup>1)</sup>	3,8	2,6	3,3	3,6	3,3	1,8	2,1	1,9	5,2	4,4	5,6	6,3
Dritter Bildungsweg <sup>2)</sup>	0,5	0,7	1	2,1	0,4	0,5	0,6	1,9	0,5	1,1	1,9	2,5

\*: Studierende im 1. Hochschulsemester mit deutscher Staatsangehörigkeit; Wintersemester, ohne Verwaltungsfachhochschulen

1) Abendgymnasien, Kollegs

2) Studienanfängerinnen und -anfänger ohne traditionelle Studienberechtigung, mit Begabtenprüfung oder immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012: 297); eigene Darstellung

Auf Basis der amtlichen Statistik können schlaglichtartig Aussagen über die Zusammensetzung der Studierenden des Dritten Bildungswegs nach soziodemografischen Merkmalen vorgenommen werden. Beispielsweise waren dieser Datenquelle zufolge im Wintersemester 2006/2007 rund 52 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger des Dritten Bildungswegs zwischen 25 und 39 Jahre alt und rund 16 Prozent älter als 39 Jahre (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: Tabelle H4-9web<sup>3)</sup>). Demgegenüber entfielen nur 9,6 Prozent aller Neuimmatrikulierten auf die Gruppe der 25- bis 39-Jährigen, bei der Gruppe der über 39-Jährigen waren es sogar nur 0,9 Prozent (Freitag 2012: 58). Der gleichen Auswertung zufolge waren im Wintersemester 2006/2007 rund 41 Prozent dieser Personengruppe weiblich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: Tabelle H4-9web), während Studienanfängerinnen unter allen Neuimmatrikulierten einen Anteil von 49,4 Prozent stellten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 292).

Die Daten der amtlichen Statistik geben auch Hinweise auf die von den Studieninteressierten präferierten Fächergruppen. Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, wählen Studierende des Dritten Bildungswegs vergleichsweise häufig ein Studienfach aus der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Im Jahr 2010 traf dies auf 45,4 Prozent dieser Personengruppe zu, während auf diese Fächergruppe nur ein Anteilswert von 34,3 Prozent aller neuimmatrikulierten Studierenden entfiel. Auffällige Unterschiede sind auch für die natur-

und ingenieurwissenschaftlichen Fächer festzustellen. In diesen Fächergruppen begannen zusammengekommen 28,4 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Studienberechtigung ihr Studium – gegenüber 38,1 Prozent aller Studierenden im ersten Semester (Nickel/Duong 2012: 40; Statistisches Bundesamt 2011: 34).

**Tabelle 3: Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Studienberechtigung 2002 und 2010 in ausgewählten Fächergruppen**

Fächergruppe	2002		2010	
	Anteil (in Prozent)	Anzahl	Anteil (in Prozent)	Anzahl
Sprach- und Kulturwissenschaften	12,2	395	16,3	1.502
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	56,9	1.844	45,4	4.198
Mathematik, Naturwissenschaften	7,4	241	11,9	1.097
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	0,7	23	4,6	429
Ingenieurwissenschaften	13,1	425	16,5	1.523
Kunst, Kunstwissenschaft	7,8	251	3,8	350
andere Fächergruppen	1,9	61	1,5	142
<b>Insgesamt</b>	<b>100</b>	<b>3.240</b>	<b>100</b>	<b>9.241</b>

Quelle: Nickel/Duong (2012: 40); eigene Darstellung

Die Daten des Statistischen Bundesamtes geben ebenfalls erste Hinweise auf spezifische Anforderungen von Studieninteressierten ohne schulische Studienberechtigung hinsichtlich Studienformaten und Studienorganisation. Einer weiteren Sonderauswertung zufolge wählen Studienanfängerinnen und -anfänger des Dritten Bildungswegs für ihr Studium besonders häufig Hochschulen mit einem ausgeprägten Profil im Bereich des Fernstudiums. So wurden im Wintersemester 2010/2011 allein 27,1 Prozent dieser Personengruppe an der Fernuniversität in Hagen immatrikuliert. An privaten Fachhochschulen mit einem ausgeprägten Fernstudienprofil waren es 8,1 Prozent. Demgegenüber wurden nur Anteilswerte von 1,8 für die Fernuniversität bzw. 1,1 Prozent für private Fernfachhochschulen an allen Studierenden im ersten Semester registriert (Banscherus i.E., 2014).

## 4 Weiterbildungsangebote von Hochschulen

Weiterbildungsangebote von Hochschulen sind ein anderer wichtiger Aspekt bei der Betrachtung des Übergangs vom Beruf in die Hochschule, da sie sich in erster Linie an berufstätige und berufserfahrene Studieninteressierte richten. Weiterbildung wurde lange Zeit nicht als Kernaufgabe der Hochschulen betrachtet (vgl. u.a. Faulstich 1982), und aus Sicht zahlreicher Hochschulbeschäftigter trifft dies auch weiterhin zu (vgl. Büttner/Maaß/Nerdinger 2012; Schomburg/Flöhter/Wolf 2012). Im Rahmen des Bologna-Prozesses hat die Diskussion um

<sup>3</sup> Online verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/h4\\_2008.xls](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/h4_2008.xls) (Stand: 03.01. 2014).

lebenslanges Lernen an Hochschulen, worunter in Deutschland insbesondere die (wissenschaftliche) Weiterbildung<sup>4</sup> verstanden wird, in den letzten Jahren allerdings eine neue Dynamik erhalten. Zusätzlich haben auch gesellschaftliche Veränderungen wie der prognostizierte demografische Wandel, die erwartete Beschleunigung der technologischen Entwicklung und der erwartete Fachkräftemangel dazu beigetragen, dass dieses Thema stärker in den Fokus gerückt ist (Banscherus 2010a; Wolter 2012b). Beispielsweise forderte der Wissenschaftsrat die Universitäten 2006 „mit Nachdruck dazu auf, Studiengänge stärker für Absolventen mit Berufserfahrung ebenso wie für Berufstätige zu öffnen und das Spektrum der Weiterbildungsangebote mit Blick auf diese Zielgruppen zu erweitern“ (Wissenschaftsrat 2006: 65).

Die zunehmende Präsenz der wissenschaftlichen Weiterbildung in den öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussionen spiegelt sich auch darin wider, dass Weiterbildung in den meisten Landeshochschulgesetzen mittlerweile neben Forschung und Lehre als Kernaufgabe der Hochschulen festgelegt ist (Wolter 2011). Die Hochschulen haben jedoch bisher eher zögerlich auf die neuen Anforderungen reagiert. Andrä Wolter (2006) konstatiert, dass zwar eine Ausweitung der Weiterbildungsangebote an Hochschulen stattgefunden habe – 2006 boten ca. 90 Prozent aller Fachhochschulen und Universitäten Weiterbildungen an (Faulstich u.a. 2007) – Weiterbildung jedoch in der Praxis noch nicht als zentrale Aufgabe verstanden werde. Diesen Befund bestätigen auch die Daten des Adult Education Survey 2010 (Bilger/Rosenblatt 2011). Der Anteil der non-formalen<sup>5</sup> Weiterbildungsaktivitäten, die von Hochschulen angeboten werden, ist im Vergleich zu anderen Anbietern sehr gering und lag 2010 bei 3 Prozent des gesamten Weiterbildungsvolumens. Dabei bestreitet die Fernuniversität in Hagen einen großen Teil des Gesamtangebots nicht-abschlussbezogener Weiterbildungsangebote wie Zertifikatskursen oder einzelnen Modulen (Minks/Völk/Netz 2011). Die zahlenmäßige und inhaltliche Vielfalt der Weiterbildungsangebote unterscheidet sich deutlich nach Bundesland und ist unter anderem beeinflusst durch landesgesetzliche Regelungen sowie das Engagement der einzelnen Hochschulen, aber auch durch regionale Bevölkerungs- und Wirtschaftsstrukturen (Faulstich u.a. 2007).

#### 4.1 Abschlussbezogene Weiterbildungen

Gerade hinsichtlich formaler Bildungsangebote sind die Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung fließend. Dies trifft besonders auf die bereits erwähnten *Doppelqualifizierer* zu, denn ein Hochschulstudium ist zwar für sie eine akademische Erstausbildung, kann

---

<sup>4</sup> In einem engen Verständnis richtet sich wissenschaftliche Weiterbildung vor allem an Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Geht man dagegen von einer weiter gefassten Definition aus, umfasst wissenschaftliche Weiterbildung alle weiterbildenden Formate, die durch Hochschulen angeboten werden und sich an Berufstätige und Berufserfahrene mit oder ohne Hochschulabschluss richten.

<sup>5</sup> Im AES wird zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung unterschieden. Formale Bildung umfasst dabei im Hochschulbereich reguläre Bildungsgänge, die zu einem akademischen Abschluss führen. Lernen außerhalb dieser Bildungsgänge, das „jedoch in einer organisierten Form von Lehrer-Lerner-Beziehung stattfindet“ (Bilger/Rosenblatt 2011: 9), wird als non-formale Bildung be-

aber gleichzeitig, fachliche Nähe zwischen Berufstätigkeit und Studieninhalten vorausgesetzt, aus einer individuellen Perspektive eine berufliche Weiterbildung darstellen (Wolter 2012b). Auch bei Masterstudiengängen ist eine Unterscheidung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung nicht immer eindeutig. Zwar unterscheidet die KMK in ihren ländergemeinsamen Strukturvorgaben zwischen konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen, diese Abgrenzung ist in der Praxis aber nicht immer trennscharf – insbesondere wenn weiterbildende Masterstudiengänge als Vollzeit-Präsenzstudiengänge durchgeführt werden und inhaltlich stark an das Erststudium anschließen.

Um den besonderen Anforderungen zu entsprechen, welche Personen, die parallel berufliche, familiäre und/oder soziale Aufgaben erfüllen müssen, an Angebote der Hochschulweiterbildung richten, ist insbesondere ein hohes Maß an Flexibilität bei Studienformaten und der Studienorganisation erforderlich (Broek/Hake 2012). Flexible abschlussbezogene Studiemöglichkeiten genießen an den Hochschulen in Deutschland allerdings nach wie vor Seltenheitswert. Teilzeit- und berufsbegleitende Studiengänge sind im grundständigen Bereich kaum zu finden und auch auf Ebene des Masters vergleichsweise selten. Die privaten Hochschulen bilden in diesem Fall eine Ausnahme, hier sind solche Programme deutlich weiter verbreitet (Wolter 2012b). Der private Hochschulsektor ist aber nach wie vor recht klein, außerdem fallen häufig hohe Studiengebühren an.

Bei der Untersuchung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge<sup>6</sup> hat sich gezeigt, dass fast ein Drittel dieser Studiengänge ausschließlich in Vollzeitform<sup>7</sup> angeboten wird. Bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen liegt der Anteil von Vollzeitangeboten bei 21 Prozent (Minks/Völk/Netz 2011: 64f). Die Mehrzahl der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge wird zudem als Präsenzstudium angeboten, 31 Prozent als Fernstudium und 15 Prozent stellen eine Mischform dar. Berufsbegleitende Masterstudiengänge werden häufiger in Präsenzform (59 Prozent) und seltener als Fernstudium angeboten (23 Prozent). Mischformen treten ebenfalls etwas häufiger auf (17 Prozent) (Minks/Völk/Netz 2011: 67). Wenn die Möglichkeit zum Teilzeitstudium besteht, sind diese Studienangebote in vielen Fällen keine speziell auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ausgerichteten Programme sondern eher ein *zeitlich gestrecktes Vollzeitstudium*: Die Hochschulen halbieren die Anzahl der zu erbringenden Studienleistung pro Semester und verdoppeln die Regelstudienzeit. Die Lehrveranstaltungen finden auch nicht unbedingt abends oder am Wochenende sondern häufig über die Woche verteilt statt. Vor diesem Hintergrund sind geringe Teilnahmezahlen an formalen Weiterbildungsangeboten von

---

zeichnet. Unter informeller Bildung werden Selbstlernaktivitäten während der Arbeit und in der Freizeit verstanden (Rosenblatt/Bilger/Wich 2009).

<sup>6</sup> Im Rahmen der Untersuchung von Minks, Völk und Netz (2011: 14) werden berufsbegleitende Studiengänge wie folgt definiert: „[E]in berufsbegleitendes Studium [erhebt] mindestens den Anspruch [...], Berufstätigen, aber auch Familientätigen ein Studium zu ermöglichen – und zwar unabhängig davon, ob es einen unmittelbaren und beabsichtigten inhaltlichen Bezug zwischen dem ausgeübten Beruf und dem Studienangebot gibt“. Die Definition berufsbegleitender Studiengänge bildet bislang also in erster Linie die Perspektive der Hochschulen ab. Auf dieser Basis sind keine verlässlichen Aussagen darüber möglich, ob das jeweilige Studienprogramm tatsächlich mit den individuellen beruflichen bzw. privaten Anforderungen zeitlich und organisatorisch vereinbar ist.

<sup>7</sup> Unter einem Vollzeitangebot wird in dieser Studie verstanden, dass ein (berufsbegleitender) Bachelorstudiengang auf eine reguläre Studiendauer von sechs Semestern angelegt ist.

Hochschulen wenig überraschend. Eigenen Auswertungen des AES 2010-Datensatzes zufolge haben in den letzten 12 Monaten vor der Befragung nur 1,1 Prozent aller Befragten an entsprechenden Angeboten teilgenommen. Betrachtet man nur die Hochschulabsolventinnen und -absolventen, so ist ein etwas anderes Teilnahmeverhalten zu beobachten. Bei einer DZHW-Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach Abschluss gaben immerhin 3 Prozent der Befragten an, in den letzten 12 Monaten an einem Weiterbildungsstudium teilgenommen zu haben (Briedis/Fabian 2009: 96f).

Die Daten des AES 2010 liefern auch Hinweise auf die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an abschlussbezogenen Weiterbildungen an Hochschulen, diese sollten aufgrund der geringen Fallzahlen jedoch mit äußerster Vorsicht interpretiert werden. Die Ergebnisse der eigenen Auswertungen deuten darauf hin, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer überwiegend jüngere Erwachsene sind: 84 Prozent der Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung unter 35 Jahren alt. Die Umsetzung der Idee des lebenslangen Lernens an den Hochschulen hat den Daten des AES zufolge noch nicht stattgefunden, ältere Erwachsene sind derzeit deutlich unterrepräsentiert.

Es ist anzunehmen, dass die berufstätigen und berufserfahrenen Teilnehmenden an Weiterbildungen spezielle Motive für die Beteiligung haben, die sich durchaus von den Motiven der sogenannten *Normalstudierenden* unterscheiden können. Im AES wird der mögliche Nutzen von Weiterbildungsaktivitäten erfragt, allerdings beziehen sich fünf der sechs Antwortmöglichkeiten auf berufsbezogenen Nutzen, nur ein Item nimmt Bezug auf persönliche Motivlagen. Als möglicher Nutzen der formalen Weiterbildung an Hochschulen wurde von den Befragten des AES 2010 am häufigsten genannt, dass sie sich erhoffen, „einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job zu finden“ (70 Prozent) und „persönlich zufriedener [zu] sein durch mehr Wissen und Können“ (71 Prozent). Außerdem verbinden viele Befragte mit einer Teilnahme die Hoffnung, beruflich aufzusteigen (60 Prozent), neue Aufgaben zu übernehmen (60 Prozent) und mehr zu verdienen (59 Prozent). Die Daten des AES 2010 zeichnen kein klares Bild der Studienmotive von Berufstätigen und Berufserfahrenen, die an einer formalen Hochschulweiterbildung teilnehmen. Eine eindeutige Dominanz von professionellen, karriereorientierten Motiven gegen über dem Interesse an persönlicher Weiterbildung kann nicht festgestellt werden, vielmehr liegt offensichtlich eine Pluralität der Motive vor, welche sich – ähnlich wie bei Studierenden im Erststudium – nicht eindeutig zuordnen lassen.

## **4.2 Nicht-abschlussbezogene Weiterbildungen**

Neben Studienangeboten, die zu einem akademischen Abschluss führen, bieten Hochschulen auch kürzere Formate an. Diese sind besonders interessant für Berufstätige, die sich in einem bestimmten Themenbereich weiterbilden wollen und keinen Abschluss anstreben. Die Bandbreite an nicht-abschlussbezogenen Weiterbildungsangeboten an Hochschulen ist groß. Sie reicht von längeren Zertifikatskursen, Workshops und Seminaren bis hin zu Ringvorlesungen und neuerdings sogenannten *Massive Open Online Courses* (MOOCs). Die AES-Daten geben genauere Hinweise auf die Dauer der nicht-abschlussbezogenen Angebote an Hochschulen.

Ein Fünftel der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten, welche die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den letzten 12 Monaten abgeschlossen haben, dauerte nur einige Stunden. Etwas mehr als die Hälfte (56 Prozent) erstreckte sich über einen bis mehrere Tage, und ungefähr ein Viertel (24 Prozent) der Weiterbildungsangebote dauerte mehrere Wochen oder Monate. Die non-formalen Weiterbildungsaktivitäten finden den AES-Daten zufolge weitgehend in Form von traditionellem Unterricht in Klassen- und Seminarräumen statt. Computergestützte Lernprogramme und E-Learning mit Begleitung durch Tutorinnen und Tutoren sowie Fernunterricht mit Lehrbriefen sind aktuell noch wenig verbreitet.

Die Altersstruktur der Teilnehmenden an non-formalen Weiterbildungen an Hochschulen zeigt, dass an diesen – ebenso wie bei formalen Angeboten – vor allem jüngere Erwachsene teilnehmen. Etwa zwei Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind unter 35 Jahren alt, 34 Prozent zwischen 35 und 64 Jahren. Zahlreiche Studien haben in der Vergangenheit gezeigt, dass Akademikerinnen und Akademiker überdurchschnittlich häufig an Weiterbildungsangeboten von Hochschulen teilnehmen (z.B. Schaeper u.a. 2007). Der AES 2010 bestätigt dies, als höchsten Bildungsabschluss gaben fast zwei Drittel der Teilnehmenden an non-formalen Weiterbildungen einen Hochschulabschluss an. Der Datensatz enthält ebenfalls Informationen über die individuelle Motivation, sich an non-formalen Weiterbildungsaktivitäten an Hochschulen zu beteiligen und den Nutzen, den sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer davon versprechen. Als möglicher Nutzen wurde am häufigsten „persönlich zufriedener [zu] sein durch mehr Wissen und Können“ (75 Prozent) genannt. Fast die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nannte die Übernahme neuer Aufgaben (44 Prozent) und das Ziel „[in] der Arbeit mehr leisten zu können“ (46 Prozent) als möglichen Nutzen.

Eine Ursache für die vergleichsweise geringen Beteiligungsquoten an formalen und non-formalen Weiterbildungsangeboten an Hochschulen dürfte die häufig anzutreffende mangelnde organisatorische und inhaltliche Abstimmung der Programme auf die spezifischen Bedürfnisse von berufstätigen und berufserfahrenen Studieninteressierten sein. Besonders Berufstätige haben hohe Ansprüche an die Flexibilität der Studienbedingungen, beispielsweise in Form von Teilzeit- und Fernstudiengängen, die unter anderem durch Einsatz von E-Learning eine freiere Zeiteinteilung erlauben. Für berufstätige und berufserfahrene Lernende ist außerdem die Anwendung des Gelernten zentral, Weiterbildungsangebote sollten also möglichst praxisorientiert gestaltet werden (Hanft/Knust 2010).

## **5 Fazit**

Wie in diesem Beitrag gezeigt wurde, sind die verschiedenen Übergänge zwischen der beruflichen Bildung bzw. der Berufstätigkeit und dem Hochschulbereich weitgehend Leerstellen – sowohl hinsichtlich der Angebotsstruktur und der Zielgruppenorientierung der Hochschulen als auch hinsichtlich der Behandlung dieses Themenfeldes durch die Hochschulforschung. Es lässt sich festhalten, dass der Ausbau der Formate für beruflich Qualifizierte und Berufstätige an Hochschulen nur schleppend vorangeht und bislang erst wenige spezielle Informations-

und Unterstützungsangebote seitens der Hochschulen vorhanden sind. In der hochschuldidaktischen Diskussion spielt der Übergang vom Beruf an die Hochschule aktuell keine Rolle, zu besonderen didaktischen, organisatorischen und curricularen Anforderungen stehen fast ausschließlich Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildungsforschung zur Verfügung. Auch ist über deskriptive Aussagen zur Zusammensetzung der verschiedenen Teilgruppen nach soziodemografischen Merkmalen hinaus nur wenig über berufstätige bzw. berufserfahrene Studierende bekannt. Für eine bessere Kenntnis der Situation der berufserfahren Studierenden sowohl im grundständigen Studium als auch in der Weiterbildung, die unter anderem eine *passendere* Ausgestaltung von Schnittstellen und Übergängen erlauben würde, wären weitergehende Forschungsarbeiten unter anderem zu Studienmotiven, -erfahrungen und -leistungen, zu Studienverzichtsgründen sowie zur persönlichen und beruflichen Lage nach dem Studienabschluss erforderlich. Von besonderem Interesse wären weitergehende Studien zum konkreten Einfluss von Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Herkunft bei der Studienwahl sowie prozessorientierte Forschungen, die individuelle Bildungsbiografien insgesamt in den Blick nehmen. Viele dieser Informationen sind im AES Datensatz enthalten, die entsprechende Fallzahl ist aber für differenzierte Analysen deutlich zu gering. Insgesamt wäre es eine wichtige Aufgabe der Akteurinnen und Akteure an den Hochschulen und in der Politik, aber auch in der Hochschul- und Weiterbildungsforschung, sich aktiv für die Weiterentwicklung der tertiären Bildungsangebote für Berufserfahrene und die Erforschung der Zielgruppen einzusetzen.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.
- Banscherus, Ulf 2010a: Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess, in: Wolter, André / Wiesner, Gisela / Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft, Weinheim/München, 221-237.
- Banscherus, Ulf 2010b: Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa – Eine Bestandsaufnahme, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2/2010, 40-56.
- Banscherus, Ulf 2011: Nicht-traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine vergleichende Situationsbeschreibung, in: Strauß, Annette / Häusler, Marco / Hecht, Thomas (Hrsg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 50, Hamburg, 181-198.
- Banscherus, Ulf i.E., 2014: Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik, in: Müller, Hans-Peter / Reitz, Tilman (Hrsg.): Klassenbildung und Bildungspolitik, Wiesbaden.
- Banscherus, Ulf / Pickert, Anne 2013: Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte, in: Vogt, Helmut (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 53, Hamburg, S. 128-134.
- Bilger, Frauke / Rosenblatt, Bernhard von 2011: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010-Trendbericht, Bonn/Berlin.
- Briedis, Kolja / Fabian, Gregor 2009: Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen, HIS-Forum Hochschule 2/2009, Hannover.

- Broek, Simon / Hake, Barry J. 2012: Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies, *International Journal of Lifelong Education*, 31 (4), 397-417.
- Buchholz, Anja u.a. 2012: Hochschulzugang für Berufstätige. Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum, Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 188, Düsseldorf.
- Büttner, Beatrice C. / Maaß, Stephan / Nerdinger, Friedemann W. 2012: Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen, *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, Nr. 9, Rostock.
- Faulstich, Peter 1982: *Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven*, München/Wien/Baltimore.
- Faulstich, Peter u.a. 2007: Länderstudie Deutschland, in: Hanft, Anke / Knust, Michaela (Hrsg.): *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*, Oldenburg.
- Freitag, Walburga K. 2012: *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*, Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 253, Düsseldorf.
- Hanft, Anke 2008: Berufstätige Studierende-eine vernachlässigte Zielgruppe, in: Kehm, Barbara M. (Hrsg.): *Hochschule im Wandel*, Frankfurt am Main/New York.
- Hanft, Anke/Knust, Michaela 2010: Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis, *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (1), 43-59.
- Huber, Ludwig 2012 [2010]: Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“, in: Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.): *Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!*, Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium, Bielefeld, 99-114.
- Jürgens, Alexandra / Zinn, Bernd 2012: Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen, *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34 (4), 34-53.
- Lörz, Markus / Quast, Heiko / Woisch, Andreas 2011: *Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte ein halbes Jahr vor Schulabgang*, HIS-Forum Hochschule 14/2011, Hannover.
- Lörz, Markus / Quast, Heiko / Woisch, Andreas 2012: *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte ein halbes Jahr nach Schulabgang*, HIS-Forum Hochschule 5/2012, Hannover.
- Machocki, Sieglinde / Schwabe-Ruck, Elisabeth 2010: Wege in deutsche Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive, in: Wolter, Andrä / Wiesner, Gisela / Koepernik, Claudia (Hrsg.): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*, Weinheim, 195-219.
- Minks, Karl-Heinz / Völk, Daniel / Netz, Nico 2011: *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*, HIS-Forum Hochschule 11/2011, Hannover.
- Nickel, Sigrun / Duong, Sindy 2012: *Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen*, CHE-Arbeitspapier Nr. 157, Gütersloh.
- Nickel, Sigrun / Leusing, Britta 2009: *Studieren ohne Abitur. Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse*, CHE Arbeitspapier Nr. 123, Gütersloh.
- Orr, Dominic / Riechers, Maraja 2010: *Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern*, HIS-Forum Hochschule 11/2010, Hannover.
- Orr, Dominic / Schnitzer, Klaus / Frackmann, Edgar 2008: *Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008*, Bielefeld.
- Rosenblatt, Bernhard von / Bilger, Frauke / Wich, Philipp 2009: *Nutzerhandbuch für die deutschen Daten des „Adult Education Survey“ (AES 2007)*, München.
- Schaeper, Hildegard u.a. 2007: *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung*, HIS-Projektbericht, Hannover.
- Schatz, Ingrid 1998: *Hochschulzugang ohne Abitur*, Düsseldorf.
- Scheller, Percy / Isleib, Sören / Sommer, Dieter 2013: *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12*, HIS: Forum Hochschule 6/2013, Hannover.
- Schneider, Heidrun / Willich, Julia 2013: *Zehn Jahre nach der Hochschulreife. Bildungsweg und aktuelle Situation von Studienberechtigten des Jahrgangs 1998/1999*, HIS-Forum Hochschule 5/2013, Hannover.
- Scholz, Wolf-Dieter 2006: *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin*, Oldenburg.



- Schomburg, Harald / Flöhler, Choni / Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, Projektbericht des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) an der Universität Kassel, Kassel.
- Schröder, Frank / Flatau, Jens / Emrich, Eike 2011: Viele Wege führen nach Rom. Eine empirische Untersuchung zum Studieren ohne Abitur im Saarland, in: Rampeltshammer, Luitpold / Kurtz, Hans Peter (Hrsg.): Strukturwandel im Saarland. Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten, Saarbrücken, 299-328.
- Schwabe-Ruck, Elisabeth 2010: „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs, Düsseldorf.
- Teichler, Ulrich / Wolter, Andrä 2004: Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2/2004, 64-80.
- Ulbricht, Lena 2012: Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 1/2012, 154-168.
- Wissenschaftsrat 2006: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Berlin.
- Wolter, Andrä 2006: Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna – Prozess. Randelement oder Entwicklungschance?, in: Cendon, Eva / Marth, Doris / Vogt, Helmut (Hrsg.), Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa, Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 44, Hamburg, 85-102.
- Wolter, Andrä 2011: Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 33(4), 8-35.
- Wolter, Andrä 2012a: Germany: From Individual Talent to Institutional Permeability. Changing Policies for Non-traditional Access Routes in German Higher Education, in: Slowey, Maria / Schuetze, Hans (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners, London, 43-59.
- Wolter, Andrä 2012b: Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen, in: Kerres, Michael u.a. (Hrsg.): Studium 2020 Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster, 271-284.
- Wolter, Andrä / Banscherus, Ulf 2012: Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna. “A never ending story”, in: Schubarth, Wilfried u.a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven, Wiesbaden, 21-36.

# **XI Nicht-traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine vergleichende Situationsbeschreibung<sup>1</sup>**

## **1 Einleitung**

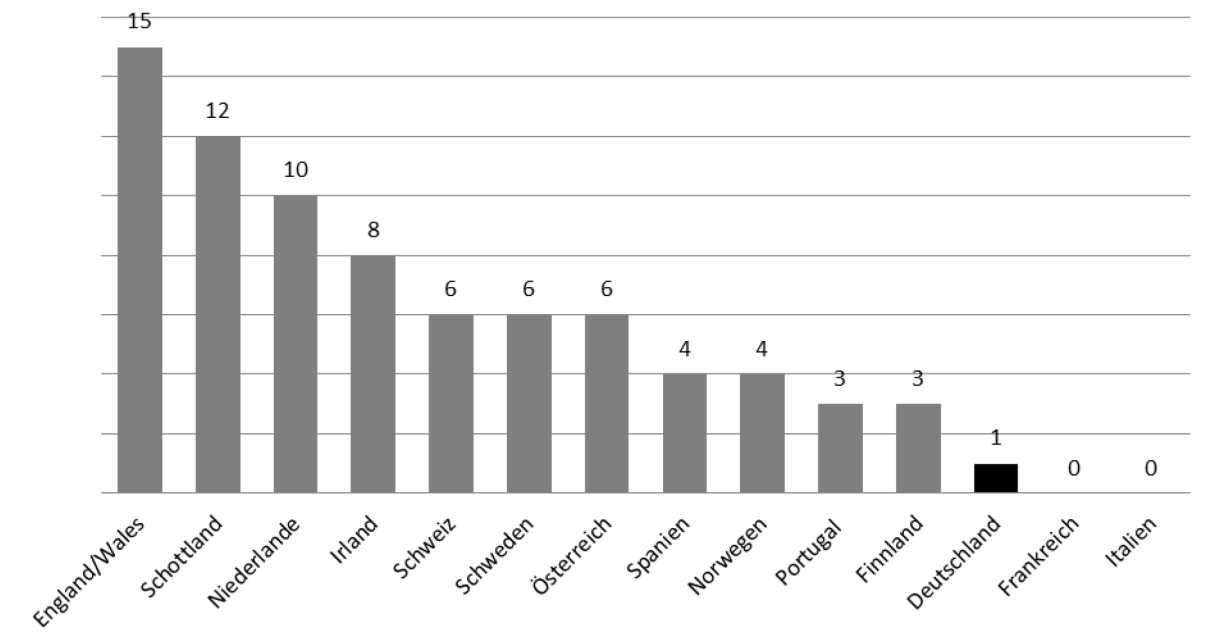
Seit der Konferenz der europäischen Wissenschaftsministerinnen und -minister im Jahr 2001 ist die Förderung des lebenslangen Lernens eines der Kernziele des Bologna-Prozesses, durch den 47 europäische Staaten einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum erreichen wollen. Als Instrumente zur Förderung des lebenslangen Lernens werden in den politischen Erklärungen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses abgegeben wurden, die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen auf die Studienanforderungen sowie dem Ausbau von berufsbegleitenden Studiengängen und Teilzeitstudienmöglichkeiten genannt. Eine besondere Bedeutung bei der Förderung des lebenslangen Lernens an den Hochschulen kommt in den Dokumenten darüber hinaus der Ausweitung von nicht-traditionellen Zugangswegen an die Hochschulen zu. Der Bologna-Prozess knüpft damit an Anstrengungen der EU an, die bereits seit Mitte der 1990er Jahre die Förderung des lebenslangen Lernens propagiert hat. Beispiele hierfür sind unter anderem das Memorandum über lebenslanges Lernen der EU-Kommission aus dem Jahr 2000 und die Aufnahme von bildungspolitischen Aspekten in den Zielkatalog der Lissabon-Strategie zur Förderung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der EU-Mitgliedsstaaten im gleichen Jahr (Banscherus 2010b). Der Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ ist in der internationalen wissenschaftlichen Diskussion nicht eindeutig definiert. So werden in verschiedenen Studien sowohl an den Hochschulen unterrepräsentierte Gruppen wie Angehörige ethnischer Minderheiten oder Menschen mit einer Behinderung als „nicht-traditionelle Studierende“ bezeichnet als auch Studierende, die zu relevanten Anteilen erwerbstätig sind und deshalb nicht dem Leitbild eines „Normalstudierenden“ entsprechen (Wolter 2002; Schuetze/Slowey 2000). Anknüpfend an die europäische Vergleichsstudie Eurostudent III wird in diesem Beitrag der nicht-traditionelle Hochschulzugang verstanden als die Aufnahme eines Hochschulstudiums ohne schulische Studienberechtigung. Entsprechend wird auch der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf (2011): Nicht-traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine vergleichende Situationsbeschreibung, in: Strauß, Annette / Häusler, Marco / Hecht, Thomas (Hrsg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 50, Hamburg, S. 181-198.

verwendet (Orr/Riechers 2010; Orr/Schnitzer/Frackmann 2008). Im Vergleich der westeuropäischen Länder fällt auf, dass sich die jeweiligen Anteilswerte nicht-traditioneller Studierender im Jahr 2006 deutlich unterschieden, wie Abbildung 1 verdeutlicht.

**Abbildung1: Anteil nicht-traditioneller Studierender in ausgewählten Ländern Westeuropas**



Quelle: EUROSTUDENT III, Synopsis of Indicators; eigene Auswertungen

Die Ausgestaltung der nicht-traditionellen Zugangswege zu den Hochschulen ist in starkem Maße abhängig von den definierten „traditionellen“ Zugangswegen und somit auch von der Struktur des Schulsystems und den Berechtigungen, die mit einem Abschluss der oberen Sekundarschule verbunden sind. In den meisten westeuropäischen Ländern sind in der oberen Sekundarstufe mehrere Zweige anzutreffen, in der Regel ein allgemeinbildender und ein berufsbildender Zweig. Die unterschiedlichen Zweige führen aber zumeist zu den grundsätzlich gleichen Berechtigungen. Eine Ausnahme bilden insbesondere Deutschland, Österreich und die Schweiz, wo die Systeme der allgemeinen und der beruflichen Bildung weitgehend unverbunden nebeneinander stehen und die Studienberechtigung in erster Linie an allgemeinbildenden Schulen erworben wird, worin ein traditionell bestehendes Privileg des Gymnasiums seinen Ausdruck findet (Baethge 2006; Wolter 2002, 1990, 1987; Banscherus 2010a,c). Mit der sehr weitgehenden institutionellen Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in den Bildungssystemen der (mehrheitlich) deutschsprachigen Länder geht eine im internationalen Vergleich relativ geringe Beteiligungsrate an tertiärer Bildung einher. So weist die OECD für Deutschland im Jahr 2008 eine Studienanfängerquote (ISCED 5A) von 36% aus, für Österreich von 50% und für die Schweiz von 38%. Die Werte lagen somit deutlich unterhalb des Durchschnitts der OECD-Staaten, der in diesem Jahr bei 56% lag. Diese Einschätzung wird noch verstärkt, wenn man die internationalen Studierenden nicht

in die Betrachtung einbezieht, was insbesondere für eine Analyse der Wirkungen des institutionellen Gefüges im jeweiligen Land von besonderem Interesse ist. Ohne eine Berücksichtigung der internationalen Studierenden lag die Studienanfängerquote im Jahr 2008 in Deutschland nur bei 30%, in Österreich bei 39% und in der Schweiz ebenfalls bei 30% (OECD 2010). Mit der institutionellen Engführung des Hochschulzugangs und der im internationalen Vergleich niedrigen quantitativen Offenheit der Hochschulsysteme geht in Deutschland, Österreich und der Schweiz zumindest auf der konzeptionellen Ebene eine weitgehende Kontinuität des neuhumanistischen Ideals der Forschungsuniversität mit hoher Relevanz der Fachdisziplinen einher. Damit korrespondieren eine immer noch weit verbreitete Vorstellung vom Studium als „Selbstveredelung durch Bildung und Wissenschaft“ sowie eine weitgehende didaktische und curriculare Orientierung am (fiktiven) „Normalstudenten“. Folgerichtig sind die Berufs- und Praxisorientierung des Studiums zwar insgesamt schwach ausgeprägt, allerdings von wachsender Relevanz (Charle 2004; Jarausch 1999; Gellert 1993; Schwinges 2001). Diese Leitidee der Hochschulentwicklung steht seit Beginn der umfassenden Studienstruktur- und Hochschulreformen in den 1990er Jahren unter starkem Anpassungsdruck, ist aber in der akademischen Praxis dennoch weiterhin von zentraler Bedeutung. Vor dem skizzierten Hintergrund soll in diesem Beitrag eine ausführliche Situationsbeschreibung der Hochschulzugangsbedingungen in den drei (mehrheitlich) deutschsprachigen Ländern erfolgen, wobei ein besonderes Augenmerk auf die bestehenden nicht-traditionellen Zugangswege zum Hochschulstudium sowie die Möglichkeiten zum Erwerb einer Studienberechtigung an berufsbildenden Schulen gelegt werden soll. Abschließend erfolgt eine knappe Diskussion möglicher institutioneller Wirkungen und systemimmanenter Wechselwirkungen.

## **2 Zugangsbedingungen zu den Universitäten in Deutschland**

In Deutschland ist der Hochschulzugang in den Hochschulgesetzen der einzelnen Bundesländer geregelt. Hierbei ist aber aufgrund der Koordination der Schulpolitiken in der Kultusministerkonferenz eine recht weitgehende Einheitlichkeit festzustellen. So führt der Weg an die Universitäten in allen Bundesländern im Regelfall über das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife, das Abitur, das in erster Linie an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen erworben werden kann. Das Abitur kann auch an anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Abendgymnasien und Kollegs erworben werden. Hierfür hat sich in Deutschland der Begriff des „Zweiten Bildungsweges“ etabliert. Zusätzlich bestehen mit der Zugangsprüfung, dem „Probestudium“ und weiteren Verfahren verschiedene Möglichkeiten zum Erwerb einer Studienberechtigung, die unter dem Begriff des „Dritten Bildungsweges“ zusammengefasst werden. Daneben bestehen besondere Regelungen für den Zugang zu künstlerischen Studiengängen. Weiterhin besteht für Absolventinnen und Absolventen einer Fachoberschule in einzelnen Studiengängen beziehungsweise an einzelnen Hochschulen die Mög-

lichkeit zum Beginn eines universitären Studiums (Cortina u.a. 2008; Eurydice o.J.[2009]a; Kaulisch/Huisman 2007).

Im Wintersemester 2008/2009 verfügten 94,7% der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger an den Universitäten über das Abitur oder eine gleichgestellte ausländische Studienberechtigung, wie in Tabelle 1 dargestellt.<sup>2</sup> Davon entfielen 2,1% auf den „Zweiten Bildungsweg“. Weitere 2,8% der Studierenden im ersten Semester hatten ihre Studienberechtigung an einer Einrichtung der beruflichen Bildung, einer Fachoberschule beziehungsweise einer Fachschule erworben. Aufgrund einer besonderen Zugangsprüfung für ein künstlerisches Fach wurden 0,2% der Studienanfängerinnen und -anfänger zum Studium zugelassen. Auf dem „Dritten Bildungsweg“, also aufgrund einer beruflichen Vorbildung oder einer Zugangsprüfung, wurden im Wintersemester 2008/2009 an den Universitäten in Deutschland 0,6% aller Neuimmatrikulierten zugelassen. Die Anteilswerte nicht-traditioneller Studierender unterscheiden sich in den einzelnen Bundesländern teilweise erheblich. Einen Eindruck hiervon gibt Abbildung 1, die sich allerdings auf das Wintersemester 2007/2008 bezieht und nicht zwischen Universitäten und Fachhochschulen differenziert.

**Tabelle 1: Studienanfänger/innen nach Art der Studienberechtigung 2008/2009 (in %)**

Art der Studienberechtigung	Universitäten	Fachhochschulen
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	91,4	55,8
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	1,6	11,7
Fachoberschule	1,2	22,5
Zweiter Bildungsweg <sup>1)</sup>	2,1	5,1
Dritter Bildungsweg <sup>2)</sup>	0,6	1,8
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,2	0,0
Ausländische Studienberechtigung	1,2	0,8
Sonstige	1,7	2,2

1) Abendgymnasien, Kollegs

2) Studienanfänger ohne traditionelle Studienberechtigung, mit Begabtenprüfung oder immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung

Quelle: Bildungsbericht 2010, S. 291

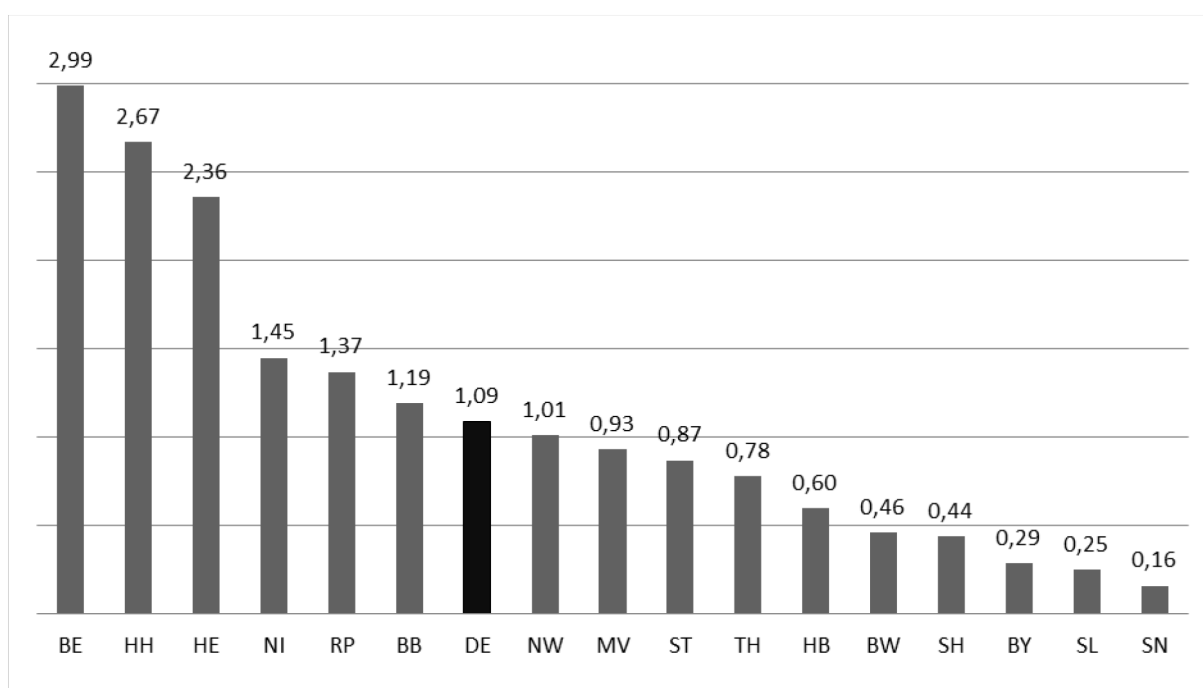
Die Regelungen zur konkreten Ausgestaltung der nicht-traditionellen Zugangswege des „Dritten Bildungsweges“ unterscheiden sich zwischen den einzelnen Bundesländern traditionell sehr deutlich. So bestanden im Jahr 2007 in den 16 Bundesländern mehr als 30 unterschiedliche Varianten dieser Form der Studienberechtigung. Unterschiede bestanden unter anderem hinsichtlich des Mindestalters der Bewerberinnen und Bewerber, des erforderlichen Schulabschlusses und des Umfangs der nachzuweisenden Dauer der Berufserfahrung.

<sup>2</sup> Aufgrund der verfügbaren Daten werden für Deutschland nur die Hochschulzugangsberechtigungen für deutsche Studierende ausgewiesen. Studienanfängerinnen und -anfänger aus den anderen EU-

Weitere Regelungen bezogen sich auf den Wohnsitz, die durchschnittliche Abschlussnote und die Form des Erwerbs der Studienberechtigung (Machocki/Schwabe-Ruck 2010).

Einen Impuls zur weitergehenden Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung gaben die Regierungschefs von Bund und Ländern mit der Abschlusserklärung des „Dresdner Bildungsgipfels“ vom Oktober 2008. Darin erklärten sich die Länder dazu bereit, „bis zum Jahr 2010 länderübergreifend die Voraussetzungen zu formulieren, unter denen der allgemeine Hochschulzugang für Meister [...] und Inhaber gleich gestellter Abschlüsse ermöglicht wird und der fachgebundene Zugang zur Hochschule für beruflich Qualifizierte nach erfolgreichem Berufsabschluss und dreijähriger Berufstätigkeit eröffnet wird.“ (Regierungschefs von Bund und Ländern 2008). Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Absichtserklärung erfolgte durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2009. Dieser sollte auch eine stärkere Vereinheitlichung der Regelungen der einzelnen Bundesländer mit sich bringen (KMK 2009).

**Abbildung 2: Anteil nicht-traditioneller Studienanfänger/innen nach Bundesländern 2007 (in %)**



Quelle: Nickel/Leusing (2009); eigene Darstellung

Die bisherigen Gesetzesinitiativen in den Ländern deuten allerdings eher darauf hin, dass auch in Zukunft von unterschiedlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern auszugehen sein wird. In Tabelle 2 sind die aktuell (November 2010) gültigen Vorschriften der Bundesländer zum nicht-traditionellen Hochschulzugang zusammengefasst, in denen zum überwiegenden Teil die Verabredungen vom März 2009 bereits umgesetzt sind. Trotz aller Unterschiede im Detail lassen sich die in den Ländern bestehenden Regelungen dennoch zu vier

---

Staaten und weiteren Staaten wie Norwegen und der Schweiz sind diesen gleichgestellt, sofern sie hinreichende Deutschkenntnisse nachweisen können.

Grundtypen zusammenfassen. Hierbei handelt es sich (1.) um die Zuerkennung einer im Regelfall allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z.B. Meisterprüfung), (2.) um die Zuerkennung einer fachgebundenen Studienberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung, die eine mindestens dreijährige Berufserfahrung nachweisen können, (3.) den Erwerb einer fachgebundenen Studienberechtigung durch Bestehen einer Zugangsprüfung, deren Inhalte in den meisten Bundesländern am Anforderungsniveau der Abiturprüfung orientiert sind, und (4.) um die Zulassung zum weiteren Studium im gewählten Fach nach dem erfolgreichem Abschluss eines zwei- bis viersemestrigen „Probestudiums“. In einigen Bundesländern sind die Möglichkeiten einer Zugangsprüfung oder eines Probestudiums auf Studienrichtungen beschränkt, die eine hohe fachliche Affinität zur absolvierten Berufsausbildung der Bewerberinnen und Bewerber aufweisen (KMK 2010).

**Tabelle 2: Formen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte nach Bundesländern**

Bundesland	Zuerkennung allgemeine HZB (Meister etc.)	Zuerkennung fachgeb. HZB (Berufsausb.)	fachgeb. HZB (Zugangs- prüfung)	fachgeb. HZB (Probestudium)
Baden-Württemberg	ja	nein	ja (affin)	nein
Bayern	ja	nein	ja (affin)	ja
Berlin	nein	nein	nein	ja (affin)
Berlin (Gesetzentwurf)	ja	nein	nein	ja (affin)
Brandenburg	ja	ja	nein	nein
Bremen	ja	nein	nein	ja
Hamburg	ja	nein	ja	nein
Hessen	ja	nein	ja (affin)	nein
Mecklenburg-Vorpommern	tw. (FH)	nein	ja (affin)	nein
Niedersachsen	ja	ja (affin)	ja	nein
Nordrhein-Westfalen	ja	ja (affin)	ja	ja
Rheinland-Pfalz	ja	ja (affin; FH)	nein	nein
Saarland	ja	nein	ja	ja
Sachsen	tw. (fg.; FH)	nein	ja	nein
Sachsen-Anhalt	ja	nein	ja	nein
Schleswig-Holstein	ja	nein	ja	ja
Thüringen	ja	nein	ja	nein

*Stand: November 2010; Quellen: KMK 2010, Rechtsvorschriften der Länder*

Die neuen Regelungen der Länder stellen teilweise deutliche Erleichterungen beim Verfahren zum Erwerb einer nicht-traditionellen Studienberechtigung dar, da die zuvor bestehenden Vorschriften zum Mindestalter, zum Wohnsitz und zu bestimmten Notenanforderungen ersatzlos weggefallen sind. Die zentrale Voraussetzung für einen möglichen Erwerb einer Studienberechtigung des „Dritten Bildungswegs“ sind somit eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mindestens dreijährige Berufstätigkeit. Verbessert wurden auch die Möglichkeiten von Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung: War mit der Meisterprüfung oder einem vergleichbaren Abschluss im Jahr 2007 noch in 10

Bundesländern die Zuerkennung einer Studienberechtigung verbunden, die teilweise auf fachlich affine Bereiche oder die Fachhochschulen beschränkt war, so ist nunmehr die Zuerkennung einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung für diese Personengruppe in nahezu allen Bundesländern der Regelfall. Deutlich weniger weitgehend waren die Änderungen für beruflich qualifizierte Studieninteressierte mit einer Berufsausbildung und einigen Jahren Berufserfahrung. Für diese bestand im Jahr 2007 in 14 Bundesländern die Möglichkeit, eine fachgebundene Studienberechtigung durch eine erfolgreiche Zugangsprüfung zu erwerben, 5 Bundesländer sahen für diese Personengruppe die Möglichkeit eines Probestudiums vor. Die Beschlüsse der Regierungschefs von Bund und Ländern sowie der Kultusministerkonferenz interpretierten nur drei Bundesländer (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) dahingehend, dass Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung nach einer Phase der Berufstätigkeit prüfungsfrei eine fachgebundene Studienberechtigung zuerkannt wird. Die anderen Bundesländer sehen weiterhin eine Zugangsprüfung vor, die im Wesentlichen analog zu den bereits zuvor bestehenden Regelungen durchgeführt wird. Die Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte kann also trotz aller Erleichterungen bei Verfahrensdetails im Kern durchaus als faktische Fortschreibung des bestehenden Status quo betrachtet werden (KMK 2010; Banscherus 2009, 2010b).

Auch die angestrebte Vereinheitlichung beim Zulassungsverfahren wurde nur teilweise erreicht. Zwei Beispiele aus Niedersachsen und Sachsen sollen einen Überblick über die weiterhin bestehende große Bandbreite der Regelungen zur Durchführung der Zugangsprüfung geben. So legt die entsprechende Verordnung des Landes Niedersachsen<sup>3</sup> fest, dass die Zugangsprüfung aus einem allgemeinen und einem besonderen Teil besteht. Bewerberinnen und Bewerber für die Zugangsprüfung müssen einen Abschluss der Sekundarstufe I, eine abgeschlossene mindestens zweijährige Ausbildung und eine anschließende mindestens zweijährige hauptberufliche Tätigkeit in diesem Beruf nachweisen. Weiterhin müssen sie eine Prüfungsvorbereitung für den allgemeinen Teil an einer anerkannten Einrichtung der Erwachsenenbildung, einer Verwaltungs- oder Wirtschaftsakademie oder einer Fernstudien-einrichtung nachweisen. Der allgemeine Teil der Prüfung umfasst jeweils eine zwei- bis fünf-stündige schriftliche Arbeit in den Fächern Deutsch und Englisch und einem der Fächer Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie sowie ein Prüfungsgespräch, das sich auf allgemeine Kenntnisse zu kulturellen, politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themen bezieht. Die Prüfungsinhalte sollen dem Anforderungsniveau der Fachoberschule entsprechen, wobei die Aufgaben landeseinheitlich gestellt werden sollen. Prüferinnen und Prüfer im allgemeinen Teil sind eine Lehrkraft von einem Gymnasium oder einer berufsbildenden Schule sowie eine Lehrkraft von einer anerkannten Einrichtung der Erwachsenenbildung. Im besonderen Teil wird die Prüfung durch zwei hauptberuflich an einer Hochschule lehrende Personen aus dem gewählten Studienbereich durchgeführt. Dieser Teil besteht aus einer schriftlichen Arbeit und einem Prüfungsgespräch und hat die für den Beginn eines Studiums wesentlichen fachlichen Grundlagen des gewählten Studienbereichs zum Gegen-

---

<sup>3</sup> Verordnung über den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung durch Prüfung (HZbPrüfVO) vom 17. Dezember 2009.



stand. Die Hochschulen können dem zentralen Prüfungsamt des Landes Aufgaben für den besonderen Teil der Prüfung vorschlagen.

In Sachsen legen die Hochschulen selbst die Anforderungen an eine Zugangsprüfung in einer Satzung fest. Die entsprechende Ordnung der Technischen Universität Dresden<sup>4</sup> schreibt vor, dass für die Zugangsprüfung ein Prüfungsausschuss gebildet wird, dem drei Hochschul-lehrerinnen und -lehrer und zwei weitere hauptberuflich Lehrende der Universität angehören sowie eine Studentin oder ein Student als kooptiertes Mitglied. Die Zugangsprüfung richtet sich der Ordnung zufolge an Studienbewerberinnen und -bewerber, die „aufgrund ihrer Begabung und ihrer Vorbildung für ein Hochschulstudium in Frage kommen“. Zur Prüfung können Personen zugelassen werden, die eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und nach Abschluss der Berufsausbildung mindestens drei Jahre berufstätig gewesen sind. Der Prüfungsausschuss bestellt im Einvernehmen mit den Fakultäten die Prüferinnen und Prüfer für die einzelnen Teilprüfungen, die hauptberuflich in der Lehre tätige Mitglieder der Universität sein müssen. Diese haben die Aufgabe, die Prüfungsaufgaben zu entwerfen, die schriftlichen Prüfungsarbeiten zu bewerten und die mündlichen Prüfungen abzunehmen, wobei sich die Prüfungsinhalte an den Anforderungen des gewünschten Studiums sowie an den Prüfungsaufgaben der Abiturprüfungen an Gymnasien orientieren. Die Prüfung besteht aus den folgenden Teilprüfungen, die jeweils als schriftliche Arbeit mit einer Dauer von bis zu vier Stunden durchgeführt werden: (1.) Deutsch, (2.) eine Fremdsprache, (3.) Mathematik sowie (4.) Fach entsprechend dem angestrebten Studiengang. Sofern diese Teilprüfungen von den Bewerberinnen und Bewerbern bestanden wurden, schließt sich (5.) ein Prüfungsgespräch mit einer Dauer von 30 bis 45 Minuten an, das studiengangbezogenes Allgemeinwissen zum Inhalt hat. Eine Unterstützung der Bewerberinnen und Bewerber bei der Prüfungsvorbereitung ist nicht vorgesehen.

Zu einem Probestudium können Bewerberinnen und Bewerber mit den Bedingungen der Zugangsprüfungen entsprechenden beruflichen Vorkenntnissen in der Regel durch die Hochschulen selbst auf der Basis eines verpflichtenden Beratungsgesprächs zugelassen werden. Die Zulassung erfolgt zunächst für einen Zeitraum von zwei bis vier Semestern, in denen die Bewerberinnen und Bewerber eine festgelegte Anzahl von Prüfungsleistungen erbringen müssen. Werden die geforderten Leistungen am Ende der „Probezeit“ nachgewiesen, werden die Studierenden weiterhin für das gewählte Studium immatrikuliert. In einigen Bundesländern ist die Zulassung über ein Probestudium in zulassungsbeschränkten Studiengängen nicht möglich (KMK 2010).

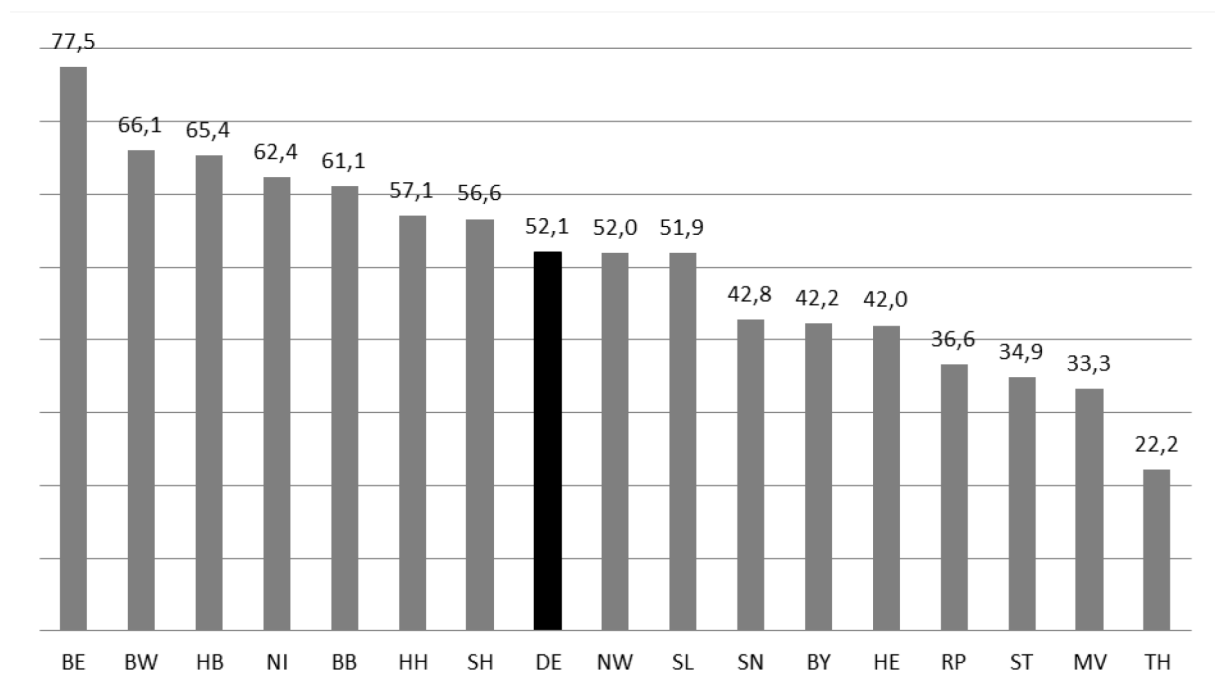
In Deutschland darf der Studienwunsch einer für die Studienaufnahme qualifizierten Person durch die Hochschulen verwehrt werden, wenn die Hochschule nicht über ausreichende Ausbildungskapazitäten verfügt. Für zulassungsbeschränkte Studiengänge erfolgt die Zulassungsentscheidung aufgrund von Auswahlverfahren, die in den jeweiligen Hochschulzulassungsgesetzen beziehungsweise -verordnungen der Länder geregelt sind. Der Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen,

---

<sup>4</sup> Ordnung für die Zugangsprüfung zum Erwerb der Studienberechtigung an der Technischen Universität Dresden vom 16.02.2006 in der Fassung vom 22.02.2010.

aktuell gelten für die Mehrzahl der in Deutschland angebotenen Fächer Zulassungsbeschränkungen. Aus diesem Grund kann Deutschland im internationalen Vergleich nicht den Ländern zugeordnet werden, die dem Modell des „offenen Hochschulzugangs“ folgen, in denen also der Erwerb einer Studienberechtigung ausreichend ist, um ein Studium im gewählten Fach an der gewählten Hochschule aufzunehmen (Banscherus 2010a). So weist die Hochschulrektorenkonferenz für das laufende Jahr 2010 einen Anteilswert von 52,1% zulassungsbeschränkter Bachelorstudiengänge aus, wobei sich die Situation in den einzelnen Bundesländern auch in diesem Punkt teilweise deutlich unterscheidet, wie Abbildung 3 zeigt (HRK 2010).<sup>5</sup> Für nicht-traditionelle Studierende gelten in zehn der sechzehn Bundesländer besondere Zulassungsregeln für zulassungsbeschränkte Studiengänge.

**Abbildung 3: Anteil zulassungsbeschränkter Bachelorstudiengänge nach Bundesländern (in%)**



Quelle: Hochschulrektorenkonferenz 2010; eigene Darstellung

In diesen Ländern wurden durch Gesetz oder Verordnung besondere Zulassungsquoten festgelegt, die den Anteil der Studienplätze regeln, der für nicht-traditionelle Studierende zur Verfügung steht. Dabei kann es sich um „Minimalquoten“ handeln, wie in Mecklenburg-Vorpommern, wo die Hochschulen in zulassungsbeschränkten Studiengängen mindestens 5% der Studienplätze vorrangig mit beruflich Qualifizierten besetzen müssen, aber auch um „Maximalquoten“ wie in Bayern, wo die Hochschulen eine entsprechende Quote von bis zu

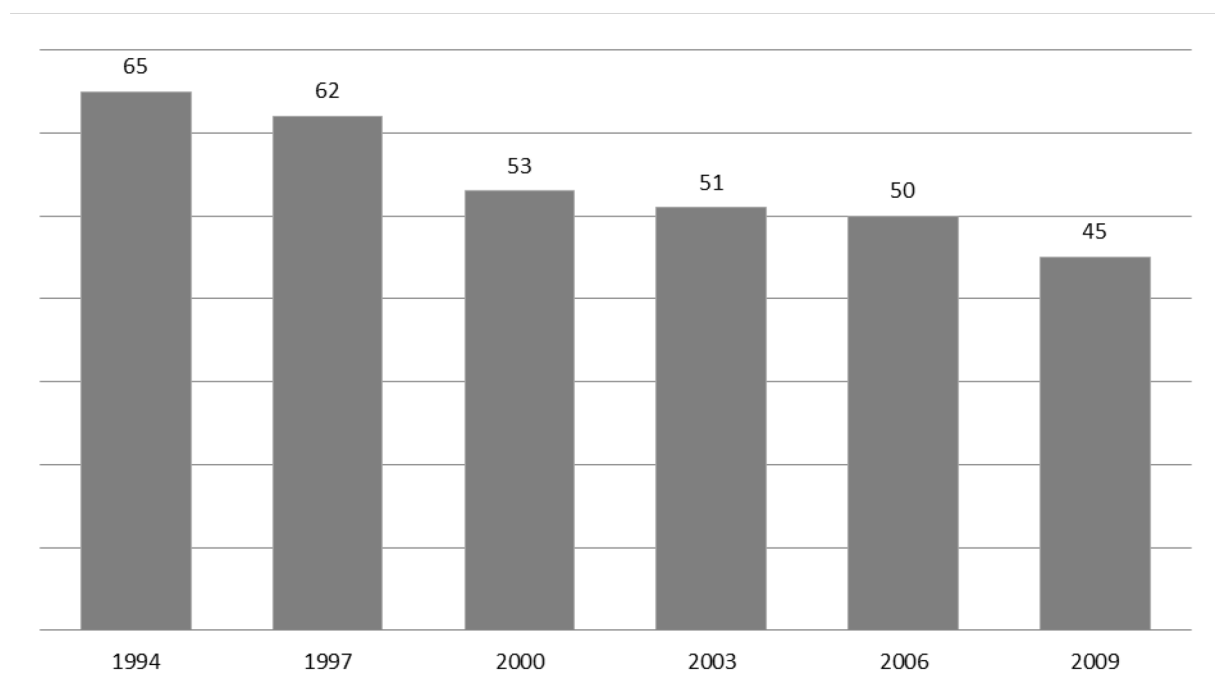
<sup>5</sup> Im Wintersemester 2008/2009 begann nach Angaben der HRK mit 73,8% die deutliche Mehrheit aller Studienanfängerinnen und -anfänger ihr Studium in einem Bachelorstudiengang, weshalb die weitere Darstellung sich auf Studiengänge dieser Abschlussart konzentriert. Von den anderen grundständigen Studiengängen (Staatsexamen, Diplom etc.) waren demzufolge im Sommersemester 2010 51,4% zulassungsbeschränkt.

5% festsetzen können, oder um „proportionale Quoten“ wie in Niedersachsen, wo der Anteil der Studienplätze, die vorrangig für nicht-traditionelle Studierende vorgesehen sind, deren Anteil an der Gesamtzahl aller Bewerberinnen und Bewerber entspricht, insgesamt aber 10% nicht überschreiten darf (KMK 2010).

### 3 Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in Deutschland

Die Zulassungsregeln zu den Fachhochschulen in Deutschland entsprechen sehr weitgehend den zuvor für die Universitäten beschriebenen, weisen jedoch einige Besonderheiten auf. So besteht mit der Fachhochschulreife, die vor allem an beruflichen Schulen, den Fachoberschulen, Fachschulen und entsprechenden Einrichtungen erworben werden kann, eine zusätzliche Form der Berechtigung zur Aufnahme eines Fachhochschulstudiums. Auf diese Weise soll Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung die Möglichkeit eines Hochschulstudiums gegeben werden. Deren Anteil ist allerdings seit Jahren rückläufig, wie Abbildung 4 zeigt.

**Abbildung 4: Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger an Fachhochschulen mit abgeschlossener Berufsausbildung 1994-2009 (in %)**



Quelle: Isserstedt u.a. 2010; eigene Darstellung

Im Wintersemester 2008/2009 verfügte mit 55,8% die Mehrzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger an den Fachhochschulen in Deutschland über das Abitur, wie in Tabelle 1 dargestellt. Insgesamt 34,2% hatten ihre Studienberechtigung an einer beruflichen Schule erworben. Weitere 5,1% der Studierenden im ersten Semester kamen auf dem „Zweiten Bildungsweg“ an die Fachhochschulen. Auf beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Stu-

dienberechtigung, den „Dritten Bildungsweg“ entfielen in diesem Zeitraum 1,8% der Studienanfängerinnen und -anfänger. Für den „Dritten Bildungsweg“ bestehen aktuell in drei Bundesländern besondere Regelungen für den Zugang zu den Fachhochschulen. So ist die Zuerkennung der allgemeinen Studienberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer Meisterprüfung und vergleichbarer Lehrgänge in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern auf den Fachhochschulbereich beschränkt. Dagegen verfügen in Rheinland-Pfalz alle Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung nach einer dreijährigen Berufstätigkeit über die grundsätzliche Berechtigung zur Aufnahme eines Fachhochschulstudiums in allen Fächern. Hierbei sind aber ebenfalls die gültigen Regelungen zur Ausgestaltung des Hochschulzulassungsverfahrens zu berücksichtigen (KMK 2010).

#### **4 Zugangsbedingungen zu den Universitäten in Österreich**

Die Zulassungsregeln zu den Universitäten in Österreich sind landesweit einheitlich durch das Universitätsgesetz geregelt. In der Regel berechtigt gemäß §§ 63 und 64 dieses Gesetzes der Abschluss einer höheren Schule, die Matura, zur Aufnahme eines Studiums jedes Fachs an jeder Universität. Nur für einige wenige Fächer wie Medizin, Psychologie und Publizistik bestehen aus kapazitativen Gründen Zulassungsbeschränkungen. In Österreich erfolgt keine Differenzierung zwischen den Abschlüssen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), die in der Tradition des Gymnasiums stehen, und der beruflichen höheren Schulen (BHS), an denen die Studienvorbereitung mit einer Berufsausbildung kombiniert wird. Anerkannte ausländische Zertifikate wie das deutsche Abitur und die schweizerische Maturität sind der österreichischen Matura dabei weitgehend gleichgestellt und führen zu einer (nahezu) uneingeschränkten Studienberechtigung. Österreich folgt somit zumindest im universitären Bereich sehr weitgehend dem Modell des „offenen Hochschulzugangs“. Weitere Formen der Studienberechtigung sind die Externistenreifeprüfung, die im Wesentlichen von ausländischen Studienbewerberinnen und -bewerbern abgelegt werden muss, deren Studienberechtigung in Österreich nicht anerkannt wird, und verschiedene Formen der Zuerkennung einer Studienberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer postsekundären Bildungseinrichtung, wozu unter anderem die ehemaligen Pädagogischen Akademien und die Fachhochschulen gezählt werden. Eine Zulassung ohne Reifeprüfung ist bei Vorliegen einer besonderen Begabung an den Kunstuniversitäten möglich. Weiterhin bestehen mit der Studienberechtigungsprüfung und der Berufsreifeprüfung zwei Formen des nicht-traditionellen Hochschulzugangs (Eurydice o.J.[2009]b; Pechar 2007; Kottmann 2008; Banscherus 2010a).

Im Studienjahr 2008/2009 verfügten insgesamt 89,8% der erstimmatrikulierten Studierenden über eine Matura beziehungsweise eine gleichwertige ausländische Studienberechtigung, wie in Tabelle 3 dargestellt. Dabei lag der Anteil der Maturantinnen und Maturanten einer allgemeinbildenden höheren Schule mit 40,5% deutlich über dem Anteil der Maturantinnen und Maturanten einer berufsbildenden höheren Schule, der im genannten Zeitraum bei 25,4% lag. Über eine postsekundäre Vorbildung verfügten 4,6% der Studienanfängerinnen und -anfänger,

während 0,3% der betreffenden Personengruppe ihre Studienberechtigung über eine Externistenreifeprüfung erworben hatten. Ohne Reifeprüfung wurden 2,1% aller Studienanfängerinnen und -anfänger zum Studium in einem künstlerischen Fach zugelassen. Da dieser Zugangsweg an den Kunstuniversitäten eine lange Tradition hat, werden diese Studierenden nicht als nicht-traditionelle Studierende betrachtet, obwohl sie nicht über eine schulische Studienberechtigung verfügen. Der Anteilswert der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger im engeren Sinne lag an den österreichischen Universitäten im Studienjahr 2008/2009 bei insgesamt 2,5%, hiervon entfielen 0,3% auf die Studienberechtigungsprüfung und 2,2% auf die Berufsreifeprüfung.

**Tabelle 3: Erstimmatrikulierte (ordentliche Studierende) nach Vorbildung 2008/2009 (in %)**

Art der Vorbildung	öffentliche Universitäten	Fachhochschulen
AHS-Matura	40,5	31,5
BHS-Matura	25,4	45,2
Ausländische Reifeprüfung	23,9	8,8
Postsekundäre Vorbildung/ Akademie	4,6	1,5
Berufsreifeprüfung	2,2	5,1
Studienberechtigungsprüfung	0,3	1,4
Externistenreifeprüfung	0,3	0,4
Ohne Reifeprüfung (v.a. Kunst)	2,1	.
Berufliche Vorbildung	.	4,1

Quelle: Statistik Austria (2010): *Bildung in Zahlen 2008/2009*; eigene Berechnungen

Bei der Studienberechtigungsprüfung handelt es sich um eine fachspezifische Aufnahmeprüfung, die von den Universitäten auf Basis der Vorschriften von § 64a des Universitätsgesetzes<sup>6</sup> durchgeführt wird. Seit dem Beginn des Studienjahres 2010/2011 können Studienbewerberinnen und -bewerber, die mindestens 20 Jahre alt sind, über eine Staatsangehörigkeit aus dem Europäischen Wirtschaftsraum verfügen und eine qualifizierte Berufserfahrung in einem dem gewählten Studienbereich affinen Tätigkeitsfeld nachweisen können, mit der Studienberechtigungsprüfung eine eingeschränkte Studienberechtigung für eine von sechzehn Studienrichtungsgruppen an den Universitäten erwerben. Zuvor war die Studienberechtigung auf eine spezifische Studienrichtung sowie auf den jeweiligen Hochschultyp beschränkt, eine Bewerbung war erst ab einem Mindestalter von 22 Jahren möglich. Die Studienberechtigungsprüfung umfasst dem Universitätsgesetz zufolge fünf Prüfungen: (1.) eine schriftliche Arbeit über ein allgemeines Thema, (2.) zwei oder drei Prüfungen zur Überprüfung von Vorkenntnissen in der jeweiligen Studienrichtungsgruppe sowie (3.) eine oder zwei Prüfungen nach Wahl der Prüfungskandidatin oder des -kandidaten aus dem Bereich des

<sup>6</sup> Diese Regelung ersetzt mit Wirkung vom 01.10.2010 die Bestimmungen des eigenständigen Bundesgesetzes über die Studienberechtigungsprüfung.

angestrebten Studiums, wobei sich die Prüfungsinhalte an den Anforderungen des Abschlussjahres der höheren Schulen orientiert und die detaillierten Prüfungsmodalitäten vom Rektorat der jeweiligen Universität festgelegt werden. Die Inhalte einer Meisterprüfung oder vergleichbarer Fortbildungsprüfungen können auf die Wahlbereiche angerechnet werden. Die Prüfungen können teilweise an Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen oder Berufsbildungsinstituten abgelegt werden, die jeweils in Abstimmung mit den Universitäten auch Vorbereitungskurse auf die Studienberechtigungsprüfung anbieten, die etwa ein Jahr dauern (Meusburger/Staubmann 2010; Eurydice o.J.[2009]b; Olesch 2010).

Absolventinnen und Absolventen einer Lehrabschlussprüfung oder einer vergleichbaren beruflichen Ausbildung können an einer öffentlichen höheren Schule die Zulassung zur Berufsreifeprüfung beantragen. Die mit dieser Prüfung erworbenen Berechtigungen entsprechen dem Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung zufolge – im Gegensatz zur Studienberechtigungsprüfung – jenen einer normalen Reifeprüfung (AHS- oder BHS-Matura). Sie ermöglicht somit eine uneingeschränkte Studienberechtigung. Die Berufsreifeprüfung kann ab einem Mindestalter von 19 Jahren abgeschlossen werden und besteht aus vier Teilprüfungen, deren Inhalte sich am Niveau der Reifeprüfungen orientieren: (1.) fünfstündige Klausur und mündliche Prüfung in Deutsch, (2.) vierstündige schriftliche Klausurarbeit in Mathematik, (3.) eine fünfstündige schriftliche Klausurarbeit oder eine mündliche Prüfung in einer lebenden Fremdsprache sowie (4.) eine fünfstündige schriftliche Klausurarbeit über ein Thema aus dem Berufsfeld der Prüfungskandidatin oder des -kandidaten und eine diesbezügliche mündliche Prüfung oder stattdessen eine projektorientierte Arbeit einschließlich Präsentation und Diskussion auf höherem Niveau. Drei Teilprüfungen können schon während der beruflichen Ausbildungsgänge absolviert werden. Die Vorbereitung dauert je nach Vorbildung ein bis zwei Jahre und kann im Rahmen von Vorbereitungslehrgängen bei Einrichtungen der Erwachsenenbildung und vergleichbaren Instituten erfolgen, wo auch teilweise die Prüfungen abgelegt werden können (Meusburger/Staubmann 2010; Eurydice o.J.[2009]b; Olesch 2010).

## **5 Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in Österreich**

Für die Zulassung zu den österreichischen Fachhochschulen ist das bundesweit gültige Fachhochschulstudiengesetz die relevante Rechtsgrundlage. Zum Fachhochschulstudium können Studienbewerberinnen und -bewerber § 4 Abs. 2 und 3 zufolge sowohl aufgrund einer schulischen Vorbildung – analog zum universitären Bereich handelt es sich hierbei um eine AHS- oder eine BHS-Matura – als auch aufgrund einer einschlägigen beruflichen Vorbildung zugelassen werden. Die deutsche Fachhochschulreife und die schweizerische Berufsmaturität sind in der Regel für die Zulassung zur österreichischen Fachhochschule nicht ausreichend. Im Unterschied zu den Universitäten besteht für die Fachhochschulen die Möglichkeit, den Zugang von besonderen Voraussetzungen abhängig zu machen, die vom Fachhochschulrat genehmigt werden müssen. Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer einschlägigen beruflichen Vorbildung müssen gemäß § 4 Abs. 5 und 6 des Fachhochschulstudiengesetzes

spätestens bis zum Ende des ersten Studienjahres Zusatzprüfungen bestehen, deren Inhalt und Umfang von den individuellen Vorkenntnissen abhängig sind. Die entsprechenden Anforderungen werden durch die jeweiligen Fachverantwortlichen festgelegt. Die für die Zusatzprüfungen erforderlichen Qualifikationen können an anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung, im Rahmen von staatlich organisierten Lehrgängen, oder in Vorbereitungskursen der Fachhochschulen erworben werden. Dort wird jeweils auch die Prüfung selbst durchgeführt. Weitere Zugangswege zu den Fachhochschulen sind die Berufsreifeprüfung, die Studienberechtigungsprüfung, die Externistenreifeprüfung und eine postsekundäre Vorbildung, für die jeweils die gleichen Anforderungen gelten wie sie für die Universitäten beschrieben worden sind.

Insgesamt 85,5% der Studienanfängerinnen und -anfänger an den österreichischen Fachhochschulen verfügten im Studienjahr 2008/2009 über eine Matura oder eine gleichgestellte ausländische Studienberechtigung, davon entfielen 45,2% auf die BHS-Matura und 31,5% auf die AHS-Matura, wie Tabelle 3 zeigt. Weitere 1,5% der Studierenden im ersten Semester verfügten über eine postsekundäre Vorbildung, 0,4% dieser Personengruppen hatten eine Externistenreifeprüfung abgelegt. Unter den Erstimmatrikulierten fanden sich 5,1%, die aufgrund einer bestandenen Berufsreifeprüfung zum Studium zugelassen wurden und 1,4% mit einer bestandenen Studienberechtigungsprüfung. Weitere 4,1% der Studienanfängerinnen und -anfänger verfügten über eine einschlägige berufliche Vorbildung und hatten dementsprechend eine Zusatzprüfung abgelegt. Fasst man die drei letztgenannten Personengruppen zusammen, so ist für das Studienjahr 2008/2009 von einem Anteil von insgesamt 10,6% nicht-traditionellen Studierenden im ersten Semester an den Fachhochschulen in Österreich auszugehen.

## **6 Zugangsbedingungen zu den universitären Hochschulen in der Schweiz**

Die Zulassungsregeln zu den universitären Hochschulen in der Schweiz sind je nach Trägerschaft unterschiedlich. So sind für die Studienzulassung an den beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) in Zürich und Lausanne Regelungen des Bundes entscheidend, während die Zuständigkeit für die zehn kantonalen Universitäten in Basel, Bern, Freiburg/Fribourg, Genf, Lausanne, Lugano, Luzern, Neuchâtel, St. Gallen und Zürich vollständig bei den jeweiligen Trägerkantonen liegt. Jedoch entsprechen sich die Regelungen der einzelnen Kantone sowie des Bundes bei der Ausgestaltung des „traditionellen“ Hochschulzugangs sehr weitgehend. In der Regel berechtigt die gymnasiale Maturität, wobei es sich seit der Abschaffung der unterschiedlichen kantonalen Maturitätsregelungen im Jahr 1995 zumeist um eine eidgenössisch anerkannte Maturität handelt, mit wenigen Ausnahmen wie der Medizin grundsätzlich zum Studium in allen Fächern an allen Universitäten. Anerkannte ausländische Zertifikate wie das deutsche Abitur und die österreichische Matura sind der schweizerischen Maturität dabei weitgehend gleichgestellt. Die Schweiz folgt somit traditionell dem Modell des „offenen Hochschulzugangs“. Neben der Maturität als stark dominierendem Regelzu-

gangsweg ist eine Zulassung zum Studium an einer universitären Hochschule in der Schweiz auch durch die Erweiterung der Berufsmaturität, die durch die Kombination einer Berufslehre mit erweiterten allgemeinbildenden Inhalten erworben wird, durch eine Ergänzungsprüfung, die sogenannte „Passerelle“, und verschiedene Formen von Aufnahmeprüfungen möglich (EDK/SBF 2007; SBF/BBT 2006; Banscherus 2010a).

Die Studienanfängerinnen und -anfänger an den schweizerischen Universitäten verfügen im Regelfall über eine gymnasiale Maturität oder eine gleichberechtigte ausländische Studienberechtigung. Dies traf im Studienjahr 2009/2010 auf 95,4% der Studierenden im ersten Semester zu, wie Tabelle 4 zeigt. Weitere 2,0% der universitären Studienanfängerinnen und -anfänger verfügten über eine Berufsmaturität mit „Passerelle“ und 0,9% über einen Fachhochschulabschluss oder ein Primarlehrerpatent. Lediglich 1,1% der Studienanfängerinnen und -anfänger waren nicht-traditionelle Studierende ohne schulische Studienberechtigung. Hierbei sind drei verschiedene Formen des nicht-traditionellen Zugangs zu unterscheiden: (1.) die Aufnahmeprüfung für Studienbewerberinnen und -bewerber, deren Schulabschlusszeugnis nicht als äquivalent zur gymnasialen Maturität anerkannt wird, (2.) die Aufnahmeprüfung für nicht-traditionelle Studierende in einem engeren Verständnis sowie (3.) die Zulassungsentscheidung ‚sur dossier‘, was eine qualitative Gesamtbewertung des individuellen Bildungs- und Berufsweges der Bewerberinnen und Bewerber bedeutet.

**Tabelle 4: Eintritte in die Hochschulen nach Zulassungsausweis 2009/2010 (in %)**

<b>Zulassungsausweis</b>	<b>Universitäre Hochschulen*</b>	<b>Fachhochschulen/ Pädagogische Hochschulen*</b>
Gymnasiale Maturität	76,0	31,0
Berufsmaturität	.	38,5
Ergänzungsprüfung (Passerelle)	2,0	.
Ausländischer Ausweis	19,4	11,9
Dossier/Aufnahmeprüfung	1,1	2,8
Abschluss einer Fachhochschule	0,7	.
Primarlehrerpatent	0,2	0,8
Diplom einer höheren Fachschule	.	2,7
Diplom einer Fachmittelschule	.	6,6
Fachmaturität	.	2,0
EFZ und Aufnahmeprüfung	.	1,1
Anderer schweizerischer Ausweis	0,4	2,0

\*) Abweichungen zu 100% rundungsbedingt.

Quelle: Gallizzi (2010): *Maturitäten und Übertritte 2009* (Bundesamt für Statistik) [Sonderauswertung]

Die Aufnahmeprüfungen für Studienbewerberinnen und -bewerber, deren Schulabschlusszeugnis nicht als äquivalent zur gymnasialen Maturität anerkannt wird, richten sich in der Regel an ausländische Studienbewerberinnen und -bewerber, über deren Qualifikationsniveau seitens der jeweiligen Hochschule Zweifel bestehen. Dementsprechend anspruchsvoll sind die Prüfungen ausgerichtet. So sind für eine Zulassung an der ETH Zürich auf dem Weg der Auf-



nahmeprüfung bis zu neun Prüfungen aus den Bereichen Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Deutsch und eine weitere Sprache, sowie Geschichte und Geografie zu bestehen, wohingegen Inhaberinnen und Inhaber einer eidgenössisch anerkannten Maturität prüfungsfrei zum Studium in jedem Fach mit Ausnahme der Medizin zugelassen werden (ETH Zürich 2002). Vergleichbare Aufnahmeregelungen bestehen auch an den anderen elf universitären Hochschulen der Schweiz. Diese Form der Aufnahmeprüfung kann nicht als nicht-traditioneller Hochschulzugangsweg betrachtet werden, da die Bewerberinnen und Bewerber grundsätzlich über eine schulische Studienberechtigung verfügen, die lediglich in der Schweiz nicht vorbehaltlos anerkannt wird.

Zu Beginn des Studienjahres 2010/2011 bestand an den sechs kantonalen Universitäten in Freiburg/Fribourg, Genf, Lausanne, Lugano, Luzern und Neuchâtel die Möglichkeit, ohne schulische Studienberechtigung zum Studium zugelassen zu werden, wie Tabelle 5 zeigt. Hierbei müssen die Bewerberinnen und Bewerber mehrere Voraussetzungen mitbringen. So gilt mit Ausnahme der Universität Luzern ein Mindestalter von 25 (Genf, Lausanne, Lugano, Neuchâtel) beziehungsweise 30 (Freiburg/Fribourg) Jahren. An den Universitäten Freiburg/Fribourg, Lausanne und Neuchâtel müssen die Bewerberinnen und Bewerber weiterhin den erfolgreichen Abschluss einer Berufslehre oder einer (berufsbildenden) oberen Sekundarschule sowie eine mehrjährige Berufserfahrung nachweisen (Universität Freiburg 1993a, 1993b, 1996, 2008, 2009; Université de Lausanne 2005; Université de Neuchâtel 2000). Bei der regionalen Verteilung der Universitäten fällt auf, dass lediglich eine Universität, die Universität Luzern, rein deutschsprachig ist, während die anderen Universitäten in französisch- oder italienischsprachigen (Genf, Lausanne, Lugano, Neuchâtel) beziehungsweise bilingualen Kantonen (Freiburg/Fribourg) liegen. Dies könnte ein Hinweis auf unterschiedliche akademische Traditionen sein, denen die Universitäten jeweils folgen (Banscherus 2010c). Die jeweiligen Zulassungsbedingungen zwischen den Universitäten unterscheiden sich in den Anforderungen an die Bewerberinnen und Bewerber teilweise sehr deutlich, was unter anderem darin begründet liegt, dass jeweils die einzelnen Fakultäten über die konkreten Zulassungsregelungen für nicht-traditionelle Studierende entscheiden, wobei eine Zulassung zum Medizin- und Pharmaziestudium für nicht-traditionelle Studierende an allen genannten Universitäten ausgeschlossen ist. An der Universität Luzern ist für alle Fakultäten das Bestehen einer Aufnahmeprüfung auf Maturitätsniveau verpflichtend (Universität Luzern 2010), während an einigen Fakultäten der Universität Genf (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaften) die Zulassungsentscheidung ausschließlich auf der Basis eines Dossiers über den individuellen Bildungs- und Berufsweg getroffen wird (Université de Genève 2010). Die meisten Fakultäten der betreffenden Hochschulen bewegen sich zwischen diesen beiden Polen und sehen eine auf die Inhalte des gewählten Studiengangs ausgerichtete Aufnahmeprüfung vor, die verschiedene Prüfungsteile umfassen kann. Beispielsweise sieht die Universität Neuchâtel ein vierstufiges Zulassungsverfahren vor, wobei im Rahmen des Zulassungsprozesses auf (1.) eine Anerkennung des Dossiers auf Basis der Aktenlage und (2.) eine Unterredung der Bewerberinnen und Bewerber mit der Zulassungskommission der Universität (3.) eine Allgemeine Zulassungsprüfung für alle Kandidatinnen

und Kandidaten folgt, die in Zusammenarbeit mit den Lycées durchgeführt wird und zwei schriftliche Prüfungen von je vier Stunden Dauer in Französisch und einer zweiten Sprache sowie eine mündliche Prüfung von 20 Minuten Dauer über ein allgemeines Thema umfasst. Anschließend ist noch eine (4.) Spezifische Zulassungsprüfung der jeweiligen Fakultät erforderlich, die einen schriftlichen Teil zur Studienmotivation und einen mündlichen Teil zu einem Gegenstand des gewählten Fachs einschließt (Universität de Neuchâtel 2000). Demgegenüber sieht die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Freiburg/Fribourg als Zulassungsvoraussetzung für nicht-traditionelle Studierende das Bestehen einer schriftlichen Prüfung von einer Stunde Dauer „über die zu Beginn des Studiums notwendigen elementaren Kenntnisse“ sowie eine mündliche Prüfung von einer halben Stunde Dauer über einen populärwissenschaftlichen Text aus dem Fachgebiet sowie Fragen des Allgemeinwissens vor (Universität Freiburg 1993a).

**Tabelle 5: Formen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte nach Universitäten**

Universitäre Hochschule	Besondere Aufnahmeprüfung	Zulassung 'sur dossier'
ETH Zürich	nein	nein
EPFL Lausanne	nein	nein
Universität Basel	nein	nein
Universität Bern	nein	nein
Universität Luzern	ja	nein
Universität Lugano	ja	nein
Universität Zürich	nein	nein
Universität St. Gallen	nein	nein
Universität Genf	ja	ja
Universität Fribourg	ja	nein
Universität Lausanne	ja	ja
Universität Neuchâtel	ja	nein

*Stand: November 2010; Quellen: Zulassungsreglemente der Universitäten*

## 7 Zugangsbedingungen zu den Fachhochschulen in der Schweiz

Im Unterschied zu den universitären Hochschulen liegt die Zuständigkeit für die Fachhochschulen vollständig beim Bund. Dies liegt im Wesentlichen darin begründet, dass sich die Fachhochschulen, denen auch die Pädagogischen Hochschulen angegliedert sind, seit den 1990er Jahren aus dem Bereich der beruflichen Bildung heraus entwickelt haben. Hinzu kommt, dass die Fachhochschulen zumeist von mehreren Kantonen getragen werden und über mehrere Standorte in verschiedenen Kantonen verfügen. Das schweizerische Fachhochschulgesetz gilt somit für alle sieben staatlichen Fachhochschulen; dies sind die Berner und die Zürcher Fachhochschule sowie die Fachhochschulen Nordwestschweiz, Zentralschweiz (Hochschule Luzern), Ostschweiz, Westschweiz (Haute Ecole Spécialisée de Suisse

occidentale) und die Fachhochschule der italienischen Schweiz (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana). Der Regelzugangsweg zum Fachhochschulstudium führt über eine Berufsmaturität, die im System der beruflichen Bildung erworben werden kann, indem die duale Berufsausbildung durch weitergehende allgemeinbildende Inhalte ergänzt wird. Die Berufsmaturität berechtigt grundsätzlich zum Studium in einer dem Ausbildungsberuf verwandten Studienrichtung, wobei die Hochschulen in der Beurteilung der fachlichen Nähe durchaus über einen gewissen Interpretationsspielraum verfügen. Weiterhin können Absolventinnen und Absolventen einer gymnasialen Maturität ein Fachhochschulstudium aufnehmen, sofern sie eine mindestens einjährige fachlich einschlägige Berufstätigkeit nachweisen können. Inhaberinnen und Inhaber eines gleichwertigen ausländischen Zulassungsausweises sind schweizerischen Studienanfängerinnen und -anfängern grundsätzlich gleichgestellt. Im Regelfall ist gemäß Art. 5 Abs. 1 des Fachhochschulgesetzes die schulische Studienberechtigung für die Studienzulassung an den Fachhochschulen in der Schweiz ausreichend, nur in Einzelfällen sind durch die Bewerberinnen und Bewerber weitere Zulassungsvoraussetzungen zu erfüllen. Weitere Zugangswege zu den Fachhochschulen aus der Berufsbildung heraus sind der Abschluss einer schulischen Berufsausbildung an einer Fachmittelschule in Verbindung mit einer Zusatzprüfung sowie verschiedene Formen von Aufstiegsfortbildungen an Einrichtungen der höheren Berufsbildung, die teilweise mit der Zuerkennung einer Berechtigung zur Aufnahme eines Fachhochschulstudiums verbunden sind. In manchen Studiengängen ist es auch möglich, nach dem Erwerb des Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) als Abschluss einer drei- bis vierjährigen beruflichen Grundbildung eine Aufnahmeprüfung abzulegen und auf diesem Wege eine Studienzulassung zu erhalten. Ein relevanter Zulassungsausweis an den Pädagogischen Hochschulen ist weiterhin das Primarlehrerpatent. Hinzu kommt gemäß Art. 4 Abs. 2 der Verordnung des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements über die Zulassung zu Fachhochschulstudien auf der Basis von Art. 5 Abs. 3 des Fachhochschulgesetzes eine Form des nicht-traditionellen Zugangs. So können Absolventinnen und Absolventen einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung aufgenommen werden, wenn sie eine mindestens einjährige Arbeitswelterfahrung nachweisen können. Die Aufnahmeprüfung kann den „Empfehlungen der Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz zur Zulassung von Absolvent/innen der Höheren Berufsbildung“ zufolge auch „sur dossier“ erfolgen. (EDK/SBF 2007; SBF/BBT 2006; De Luigi/Boegli 2008; EVD 2005; KFH 2006).

Im Studienjahr 2009/2010 verfügten 38,5% der Studienanfängerinnen und -anfänger an den schweizerischen Fachhochschulen mit der Berufsmaturität über den definierten regelhaften Zulassungsausweis, wie in Tabelle 4 dargestellt. Weitere 31,0% der Studierenden im ersten Semester konnten im Anschluss an die gymnasiale Maturität eine mindestens einjährige qualifizierte Berufstätigkeit im gleichen Tätigkeitsfeld nachweisen, 11,9% verfügten über eine anerkannte ausländische Studienberechtigung. Weitere 8,6% der Studienanfängerinnen und -anfänger verfügten über eine Fachmaturität oder ein Diplom einer Fachmittelschule, die verschiedene Formen der vollschulischen Berufsausbildung anbietet, und verfügten somit über einen der Berufsmaturität vergleichbaren Zulassungsausweis. Über ein

Primarlehrerpatent verfügten 0,8% der betrachteten Personengruppe. Insgesamt 3,8% der Studierenden im ersten Semester verfügten über einen im System der beruflichen Bildung erworbenen Zulassungsausweis, also ein Diplom einer höheren Fachschule oder ein Fähigkeitszeugnis mit Aufnahmeprüfung. Hinzu kamen 2,8% Studierende, die den Weg an die Hochschule über eine Aufnahmeprüfung oder ein ‚sur dossier‘-Verfahren gefunden haben. Fasst man die beiden letztgenannten Arten der Studienberechtigung zusammen, so ergibt sich für das Studienjahr 2009/2010 ein Anteilswert nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger an den Fachhochschulen von insgesamt 6,6%.

Die nicht-traditionellen Zugangswege zum Fachhochschulstudium werden im Wesentlichen analog zu den an den Universitäten angewandten Verfahren durchgeführt, wobei sie sich allerdings inhaltlich an den Anforderungen an die Berufsmaturität ausrichten. Eine Besonderheit bildet allerdings hierbei das „Ateliervverfahren“ zur Aufnahme ‚sur dossier‘ der Fachkonferenz der Fachbereiche Soziale Arbeit der Fachhochschulen der Schweiz (SASSA). Für dieses Verfahren können sich Personen bewerben, die mindestens 30 Jahre alt sind und durch Berufserfahrung, Aus- und Weiterbildung oder sonstige Erfahrungen die Fähigkeiten und Kompetenzen erworben haben, die für ein Fachhochschulstudium erforderlich sind. Im Rahmen des „Ateliervverfahrens“ werden die Bewerberinnen und Bewerber in einem strukturierten Rahmen dazu angeleitet, sich mit ihrem Werdegang und ihrem Potenzial auseinanderzusetzen, um Ihre Fähigkeiten sichtbar zu machen und an ihrer Selbstbeurteilung zu arbeiten. Das Atelier wird von einer Erwachsenenbildnerin geleitet und umfasst etwa acht Einheiten zu je drei Stunden im Zeitraum von etwa vier Monaten. Ziel des Ateliers ist es, dass die Bewerberinnen und Bewerber ein Nachweisdokument („Dossier“) erstellen, das klar und übersichtlich Auskunft gibt über ihre in den verschiedenen Lebensbereichen erworbenen Fähigkeiten und ihr Kompetenzprofil. Für die Studienplatzbewerbung wird das Dossier von einer Expertenkommission der SASSA auf seine Gleichwertigkeit mit den formalen Qualifikationskriterien hin überprüft und beurteilt. Personen, die von dieser Kommission einen positiven Entscheid erhalten haben, können ihr Dossier bei der Fachhochschule für Soziale Arbeit ihrer Wahl einreichen und dort in der Regel ein Studium aufnehmen.

## **8 Schlussfolgerungen**

Zusammenfassend konnte im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass trotz der europäischen Zielstellungen zur Ausweitung des nicht-traditionellen Hochschulzugangs als wesentlicher Baustein einer Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens zwischen den Staaten in Westeuropa weiterhin deutliche Unterschiede bei den Anteilswerten nicht-traditioneller Studierender festzustellen sind. So korrespondiert in Deutschland, Österreich und der Schweiz auch nach einer weitgehenden Umsetzung der europäischen Zielsetzungen im Rahmen des Bologna-Prozesses eine differenzierte Struktur des Bildungssystems mit einer vergleichsweise geringen Offenheit des Hochschulsystems für nicht-traditionelle Studierende. Eine wichtige institutionelle Ursache hierfür könnte in der weitgehenden strukturellen Trennung zwischen

allgemeiner bzw. akademischer Bildung auf der einen Seite und der beruflichen Bildung auf der anderen Seite bestehen, die faktisch jeweils ein eigenständiges Subsystem mit einer jeweils eigenen Binnenlogik bilden. Zwischen diesen beiden Systemen bestehen zwar formale Schnittstellen, die jedoch in der Praxis kaum von Relevanz sind. Hierbei gilt es allerdings auch die Unterschiede zwischen den Hochschultypen zu berücksichtigen. So sind an den Universitäten in den drei Ländern die Anteile nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger mit 0,6% in Deutschland, 1,1% in der Schweiz und 2,5% in Österreich insgesamt sehr gering, was sehr gut korrespondiert mit der hohen Dominanz schulischer Studienberechtigungen, vor allem der Abschlüsse des Gymnasiums, und somit die neuhumanistischen Universitätstraditionen in diesen Ländern fortsetzt. Auffällige Unterschiede bei der Offenheit für nicht-traditionelle Studierende sind hingegen bei den Fachhochschulen festzustellen. Für diese weist die amtliche Statistik Anteilswerte von nicht-traditionellen Studierenden unter den Studierenden im ersten Semester von 1,8% in Deutschland, aber 6,6% in der Schweiz und sogar 10,6% in Österreich aus. Eine wichtige Ursache hierfür könnte es sein, dass in der Schweiz und Österreich der Hochschulzugang für die Fachhochschulen für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aus- oder Fortbildung deutlich stärker verbreitet ist als in Deutschland. Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Situation in der Folge der Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom März 2009 deutlich ändern wird. Die Tatsache, dass sich mit Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz nur vier Bundesländer dafür entschieden haben, Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung ohne eine weitere Prüfungsleistung ein Hochschulstudium zu ermöglichen, stimmt zumindest skeptisch, ob eine solche Entwicklung auch in Deutschland möglich sein wird.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, SOFI-Mitteilungen Nr. 34, S. 13-27.
- Banscherus, Ulf (2009): Mit dem Meisterbrief an die Uni? Die Grenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung erweisen sich als erstaunlich stabil, in: Bund demokratischer WissenschaftlerInnen, freier Zusammenschluss von studentInnenschaften, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und Vereinigung Demokratischer JuristInnen (Hrsg.): Recht auf Bildung, Marburg, S. 29-31.
- Banscherus, Ulf (2010a): Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa – Eine Bestandsaufnahme, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2/2010, S. 40-56.
- Banscherus, Ulf (2010b): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess, in: Wolter, André / Wiesner, Gisela / Koerpenik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens, Weinheim: Juventa, S. 221-237.
- Banscherus, Ulf (2010c): Die fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in acht europäischen Ländern, in: Leszczensky, Michael (Hrsg.): Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum – Stand und Perspektiven, Hannover (in Vorbereitung).

- Charle, Christophe (2004): Grundlagen, in: Rüegg, Walter (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa. Band III. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945), München: Beck, S. 43-78.
- Cortina, Kai S. u.a. (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick, vollständig überarbeitete Neuauflage, Reinbek: Rowohlt
- De Luigi, Valentina / Boegli, Laurence (2008): Die soziale Dimension an den Hochschulen. Die Schweiz im europäischen Vergleich, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) / SBF (Staatssekretariat für Bildung und Forschung) (2007): Schweizer Beitrag für die Datenbank «Eurybase – The database on education systems in Europe», o.O.
- EDV (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement) (2005): Verordnung des EVD über die Zulassung zu Fachhochschulstudien vom 2. September 2005.
- ETH Zürich (2002): Verordnung über die Zulassung zu den Studien an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich vom 10. September 2002.
- EURYDICE (o.J.[2009]a): Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2008/2009, Internetquelle: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/DE\\_DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf) (letzter Aufruf am 09.11.2010).
- EURYDICE (o.J.[2009]b): Organisation des Bildungssystems in Österreich 2008/2009, Internetquelle: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/AT\\_DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/AT_DE.pdf) (letzter Aufruf am 09.11.2010).
- Gallazzi, Katharina (2009): Maturitäten und Übertritte 2008, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Gellert, Claudius (1993): The German Model of Research and Advanced Education, in: Clark, Burton R. (Hrsg.): The Research Foundations of Graduate Education. Germany, Britain, France, United States, Japan, Berkeley u.a.: University of California Press, S. 5-44.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2010): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2010, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2010, Bonn.
- Isserstedt, Wolfgang u.a. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jarausch, Konrad (1999): Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989 - Ein akademischer Sonderweg?, in: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien: Böhlau, S. 58-79.
- Kaulisch, Marc / Huisman, Jeroen (2007): Higher Education in Germany. Country Report, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- KFH (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz) (2006): Empfehlungen der KFH zur Zulassung von Absolvent/innen der Höheren Berufsbildung zu Bachelor-Studiengängen vom 16. Mai 2006.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2007): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand: Oktober 2007.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom 06.03.2009.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand: Juli 2010.
- Kottmann, Andrea (2008): Higher Education in Austria. Country Report, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Machocki, Sieglinde / Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010): Wege an deutsche Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive, in: Wolter, Andrä / Wiesner, Gisela / Koerpenik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens, Weinheim: Juventa, S. 195-219.
- Meusburger, Katharina / Staubmann, Helmut (2010): Vom Pflegehelfer zum Primar. Eine Studie über Berufsmatura und Studienberechtigungsprüfung, Innsbruck: Innsbruck University Press.

- Nickel, Sigrun / Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern Eine empirische Analyse, Arbeitspapier Nr. 123, Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- OECD (2010): Education at a Glance 2010. OECD Indicators, Paris.
- Olesch, Martin (2010): Studienberechtigungs- & Berufsreifeprüfung, Wien: Österreichische HochschülerInnenschaft.
- Orr, Dominic / Riechers, Maraja (2010): Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern, Forum Hochschule 11/2010, Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Orr, Dominic / Schnitzer, Klaus / Frackmann, Edgar (2008): Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pechar, Hans (2007): Der offene Hochschulzugang in Österreich, in: Badelt, Christoph / Wegscheider, Wolfhard / Wulz, Heribert (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich, Graz: Leykam, S. 21-81.
- Regierungschefs von Bund und Ländern (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Erklärung der Regierungschefs von Bund und Ländern vom 22. Oktober 2008.
- SBF (Staatssekretariat für Bildung und Forschung) / BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2006): Die Hochschullandschaft Schweiz, Bern.
- Schuetze, Hans G. / Slowey, Maria (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London/New York: Routledge/Falmer.
- Schwinges, Rainer Christoph (Hrsg.) (2001): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel: Schwabe.
- Universität Freiburg (1993a): Reglement der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät vom 1. März 1993 betreffend die Immatrikulation von Personen ohne Matura, die das dreissigste Lebensjahr vollendet haben.
- Universität Freiburg (1993b): Reglement der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät vom 4. Mai 1993 betreffend das Immatrikulationsverfahren für Personen, die das dreissigste Lebensjahr vollendet haben.
- Universität Freiburg (1996): Reglement der Rechtswissenschaftlichen Fakultät vom 20. Dezember 1996 betreffend das Zulassungsverfahren für Personen, die das dreissigste Lebensjahr vollendet haben, Fassung gemäss Beschluss des Rektorats vom 5. April 2005.
- Universität Freiburg (2008): Reglement der Philosophischen Fakultät vom 15. Mai 2008 über die Zulassung an die Philosophische Fakultät von Personen, die das 30. Lebensjahr vollendet haben und die allgemeinen Zulassungsbedingungen an die Universität nicht erfüllen.
- Universität Freiburg (2009): Reglement der Theologischen Fakultät vom 19. Mai 2009 über die Zulassung an die Theologische Fakultät von Personen, die das 30. Lebensjahr vollendet haben und die allgemeinen Zulassungsbedingungen an die Universität Freiburg nicht erfüllen.
- Universität Luzern (2010): Zulassungsrichtlinien der Universität Luzern.
- Université de Genève (2010): Règlement interne relatif à l'admission à l'Université de Genève des candidats non-porteurs d'un certificat de Maturité.
- Université de Lausanne (2005): Règlement d'application du 6 avril 2005 sur l'Université de Lausanne.
- Université de Neuchâtel (2000): Règlement du 5 septembre 2000 concernant l'admission des personnes non titulaires d'une maturité gymnasiale.
- Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg: Holzberg.
- Wolter, Andrä (1990): Die symbolische Macht des Abiturs. In: Kluge, Norbert / Scholz, Wolf-Dieter / Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: Universität Oldenburg, S. 49-116.
- Wolter, Andrä (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen. In: Strate, Ulrike / Sosna, Monika (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung, Regensburg, S. 138-152.

## XII Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik<sup>1</sup>

### 1 Einleitung

Die fehlende Durchlässigkeit zwischen den Institutionen der beruflichen und der akademischen Bildung in Deutschland ist seit Langem Gegenstand bildungspolitischer Kontroversen, die in der Vergangenheit weitgehend ergebnislos geblieben sind (Wolter 1990, 1994; Baethge 2006, 2011). Ein neuer Impuls für die Verbesserung der Durchlässigkeit ging jedoch im vergangenen Jahrzehnt von der europäischen Ebene aus, wobei der Politik der Europäischen Union zur Förderung des lebenslangen Lernens seit 2000 und der Aufnahme dieses Themenfeldes in den Zielkatalog des Bologna-Prozesses im Jahr 2001 eine besondere Rolle zukommt (Banscherus 2010b; Jakobi/Rusconi 2008; Jakobi 2009). Seither wurde für Deutschland regelmäßig festgestellt, dass Studierende mit einer „nicht-traditionellen“ Vorbildung<sup>2</sup> an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich ausgesprochen selten anzutreffen sind, und diskutiert, wie dieser Zustand zu verändern wäre (z. B. Teichler/Wolter 2004; Orr/Riechers 2010; Orr/Gwosc/Netz 2011; Banscherus 2011a).

Vor diesem Hintergrund wurden die Zugangswege zur Hochschule ohne schulische Studienberechtigung in Deutschland seit 2009 umfassend neu geregelt. Ausgangspunkt für die Neufassung der Landeshochschulgesetze waren ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) und eine vorhergehende Erklärung der Regierungschefs von Bund und Ländern, in der sich diese für eine Verbesserung der Durchlässigkeit aussprachen (Nickel/Leusing 2009; Banscherus 2011a; Freitag 2012). Anknüpfend an die politischen Zielsetzungen fragt dieser Beitrag nach deren Realisierungsmöglichkeiten im Kontext der bestehenden gesetzlichen

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf (2015): Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik, in: Müller, Hans-Peter / Reitz, Tilman (Hrsg.): Klassenbildung und Bildungspolitik. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart, Weinheim: Beltz-Juventa, S. 153-178.

<sup>2</sup> Die internationale Diskussion um „nicht-traditionelle Studierende“ ist ausgesprochen vielfältig, weshalb mit diesem Begriff ganz unterschiedliche Personengruppen bezeichnet werden (Teichler/Wolter 2004; Freitag 2012). Auch die Verengung auf „nicht-traditionelle Zugangswege“ bleibt relativ unscharf, da die Definition nur länderspezifisch und in Abgrenzung von den jeweiligen „traditionellen Zugangsweisen“ erfolgen kann. Hierbei ist im europäischen und internationalen Vergleich eine große Vielfalt der Modelle zu beobachten (Banscherus 2010a; Orr/Riechers 2010). Trotz der bestehenden Unschärfe wird der Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ in Deutschland nicht selten genutzt, um die Gruppe der Studierenden ohne schulische Studienberechtigung zu bezeichnen, die auf dem Dritten Bildungsweg den Zugang zur Hochschule erreicht haben (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 176). Diese Begriffsverwendung liegt auch dem vorliegenden Artikel zugrunde.



Regelungen sowie dem Einfluss der Einstellungen der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer gegenüber nicht-traditionellen Studierenden und der Studienprofile der einzelnen Hochschulen. Diese Aspekte können entscheidenden Einfluss auf die konkreten Umsetzungschancen einer größeren Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung haben. Zunächst soll jedoch kurz die grundlegende institutionelle Verfasstheit des deutschen Bildungswesens skizziert und der Dritte Bildungsweg in diesem Gefüge verortet werden.

## **2 Der lange Weg zu einem eigenständigen beruflichen Zugangsweg**

Ein Spezifikum des deutschen Bildungssystems ist seine starke institutionelle Differenzierung, die insbesondere vom Parallelismus des gegliederten Schulsystems und dem Antagonismus zwischen der beruflichen Ausbildung und dem Hochschulsystem geprägt ist, sich aber auch in den Bereich der Weiterbildung hinein fortsetzt. Die im internationalen Vergleich auffällig strikte wechselseitige Abschottung zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung als zwei Teilsysteme des postsekundären Bildungswesens mit einer je spezifischen inneren Funktionslogik, je spezifischen Akteuren sowie einer je spezifischen Kultur und Sprache wurde von Martin Baethge treffend als „deutsches Bildungs-Schisma“ charakterisiert (Baethge 2006). Dieses für das deutsche Bildungswesen strukturbildende Phänomen hat seine Wurzeln in den neuhumanistisch orientierten Reformen der höheren Allgemeinbildung im frühen 19. Jahrhundert und ist gleichzeitig so tief im betrieblichen Produktionsmodell und in der Sozialstruktur der Gesellschaft verankert, dass es seither alle größeren Reformbemühungen überstehen konnte, ohne dass die institutionelle Grundstruktur nachhaltig erschüttert worden wäre (Baethge 2006, 2011; Wolter 1987, 1990, 1994).

Ursprünglich dem Ideal einer „allgemeinen Menschenbildung“ folgend, haben die Schulreformen des 19. Jahrhunderts durch ihre curriculare Ausgestaltung mit einer dominierenden Stellung des humanistischen Gymnasiums auf der einen Seite und der starken Orientierung auf Prüfungsleistungen und den damit verbundenen Selektions- und Klassifikationsprozessen auf der anderen Seite die strikt hierarchische Strukturierung des Bildungswesens teilweise stabilisiert, teilweise auch erst hervorgebracht. Die ständische Organisation des Schul- und Universitätssystems mit einer weitgehenden Trennung zwischen berufspraktischen und studienvorbereitenden Inhalten entsprach der damaligen Gesellschaftsstruktur, in der die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Berufsständen einen determinierenden Einfluss auf die beruflichen, teilweise auch die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen hatte (Friedeburg 1992). Ludwig von Friedeburg bilanziert, dass die Reformen „der Trennung von Hand- und Kopfarbeit erst recht Vorschub geleistet“ hätten und in der Folge die Allgemeinbildung in der neuhumanistischen Lesart vermittelt über staatliche Bildungspolitik „zum Bestandteil der Berufsausbildung für die Oberschicht“ geworden sei (Friedeburg 1992: S. 156). Trotz vielfältiger schulpolitischer Reformen, gerade auch des Gymnasiums, und einer massiven Expansion der Studienberechtigten- und Studierendenzahlen in der zweiten Hälfte

des 20. Jahrhunderts hat sich an einer grundsätzlichen Privilegierung der oberen Klassen im Bildungswesen wenig geändert. Nach wie vor hängen die Bildungschancen in erheblichem Maße von der sozialen Herkunft ab (Hadjar/Becker 2011) und unterliegen im Kern einer „ständischen Regulierung“ (Vester 2004). Die in Deutschland bestehende Ungleichheit der Bildungschancen und dadurch vermittelt auch der Berufs- und Lebensperspektiven wird in der öffentlichen Wahrnehmung jedoch weniger auf die soziale Herkunft als vielmehr auf Unterschiede in der individuellen Leistungsfähigkeit zurückgeführt. Das gesellschaftlich breit akzeptierte Prinzip der (vorgeblichen) Meritokratie legitimiert somit bestehende Ungleichheiten und trägt gleichzeitig zu deren Fortschreibung bei (Solga 2004; Becker/Hadjar 2011).<sup>3</sup> Letztlich ist die strukturelle Trennung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung in Deutschland nicht auf sachliche Gründe wie unterschiedliche Profile oder Inhalte zurückzuführen, sondern – zumindest in dem in Deutschland traditionell bestehenden Ausmaß – ein Beispiel für „kulturelle Willkür“ und somit anschließend an Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1973 [1970]) eine Ausdrucksform „symbolischer Gewalt“, die zur „Reproduktion der Verhältnisse zwischen den Gruppen oder den Klassen beiträgt“ (Bourdieu/Passeron 1973 [1970]: S.71 f.).

Der Hochschulzugang in Deutschland folgt seit dem 19. Jahrhundert im Wesentlichen dem Prinzip eines Berechtigungsmodells, demzufolge ein Abschluss der höheren Sekundarschule (insbesondere des Gymnasiums) grundsätzlich zur Aufnahme eines Studiums berechtigt. Die Zulassung zum Studium kann Studienberechtigten nur aus Kapazitätsgründen verweigert werden, also dann, wenn die Nachfrage die Zahl der vorhandenen Studienplätze übersteigt. Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern, wo die Abschlüsse der oberen Sekundarschule zumeist grundsätzlich gleichgestellt sind (z. B. Österreich und Frankreich) und für die Zulassung zum Studium landesweite Prüfungen (z. B. Spanien und Finnland) oder hochschulspezifische Auswahlverfahren (z. B. England und Irland) maßgeblich sein können, führt in Deutschland der Abschluss einer allgemeinbildenden Schule zu anderen Berechtigungen als ein beruflicher (Aus-)Bildungsgang – insbesondere hinsichtlich der Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums (Banscherus 2010a). Charakteristisch für diesen institutionellen Weg ist die traditionelle Privilegierung des Abiturs als Abschluss der gymnasialen Oberstufe, die trotz des Vorhandenseins berufsorientierter Profilbildungen im Kern allgemeinbildend ausgerichtet ist (Wolter 2012a; Teichler 2007). Neben dem Abitur als „Königsweg“ zur Hochschule (Erster Bildungsweg) hatten weitere Zugangswege lange Zeit nur eine stark eingeschränkte Bedeutung. Dies gilt insbesondere für die Abschlüsse der beruflichen Bildung, die traditionell nicht zu einer Studienberechtigung geführt haben. Ausnahmen bestanden in begrenztem Maße in den Abendgymnasien und Kollegs als allgemeinbildenden Schulen für Erwachsene, die ebenfalls zu einer schulischen Studienberechtigung führen (Zweiter Bildungsweg) und dem Erwerb einer Studienberechtigung durch das Ablegen einer Hochschulzugangsprüfung bzw.

---

<sup>3</sup> Meritokratische Legitimationsmuster für ungleiche Bildungschancen sind auch in anderen Ländern zu finden. Beispiele hierfür sind die starken Reputationsunterschiede zwischen den einzelnen Universitäten in Großbritannien und der in höchstem Maße selektive Zugang zu den „Grandes Ecoles“ in Frankreich (Banscherus 2010a, 2011b).

durch ein erfolgreiches Probestudium (Dritter Bildungsweg) (Wolter 2012a; Schwabe-Ruck 2010).

Ursächlich für die institutionelle Segmentierung des deutschen Bildungssystems sind Baethge zufolge unterschiedliche institutionelle Ordnungen im Sinne von „dauerhaft gültigen Regeln und Normen, die die Arbeitsprozesse, das Verhalten und Zusammenwirken der Mitglieder einer Organisation steuern“ (Baethge 2006, S.16) – oder auch das Zusammenspiel mehrerer Organisationen. Baethge betont konkret die komplementären Zielperspektiven der allgemeinen und der beruflichen Bildung; die Entwicklung einer „gebildeten Persönlichkeit“ und die Aneignung von wissenschaftlich begründetem Wissen einerseits, die Herausbildung einer beruflichen Handlungskompetenz und die Erfüllung der fachlichen und sozialen Qualifikationsanforderungen in der Erwerbsarbeit andererseits. Zudem verweist er auf die unterschiedliche Organisation der Lern- bzw. Ausbildungsverhältnisse (Baethge 2006, 2011): So seien die Einrichtungen der höheren Allgemeinbildung, insbesondere die Gymnasien und die Universitäten, „aus dem Lebens- und Arbeitsalltag ausgegliederte Einrichtungen, deren Widmungszweck die Organisation von Lernprozessen ist“ (Baethge 2006, S. 18). Im Gegensatz dazu finde die Berufsausbildung zumindest vom Grundsatz her in enger Verschränkung mit der betrieblichen Praxis statt. Einer „praxisfernen Allgemeinbildung“ stehe somit eine „bildungsferne Praxis der Berufsbildung“ (Baethge 2011, S. 281) gegenüber.

Besondere sozialstrukturelle Relevanz erhält die institutionelle Trennung von beruflicher Bildung und höherer Allgemeinbildung aber erst durch die unter anderem im neuhumanistischen Bildungsideal angelegte höhere Reputation der allgemeinen Bildung. Nach Einschätzung von André Wolter hat vor allem die gesellschaftliche Wahrnehmung des Abiturs in Deutschland lange Zeit das Bildungsverhalten und Bildungsbewusstsein in mindestens ebenso starkem Maße beeinflusst wie die strukturelle Organisation des Bildungswesens selbst. Deshalb sei das Abitur „[sowohl] auf der sachsymbolischen Ebene der Berechtigungen wie auf der tiefensymbolischen Ebene des Sozialprestiges [...] zu einem Kriterium der sozialen Differenzierung und Abgrenzung“ geworden (Wolter 1987, S. 289). Diese „symbolische Macht höherer Bildung“ habe wesentlich dazu beigetragen, dass in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung um die Durchlässigkeit des Bildungswesens mehr als 150 Jahre lang der Auf- bzw. Ausbau berufsbezogener Wege zum Studium blockiert oder zumindest stark beeinträchtigt gewesen und das Abitur der „Königsweg“ zum Studium geblieben sei (Wolter 1990, 1994; Baethge 2011).

In der Tat war die Etablierung nicht-traditioneller Hochschulzugangswege über alle historischen Etappen hinweg im hohen Maße umstritten; Zustimmung fand allenfalls die Studienzulassung einer kleinen Gruppe von Nicht-Abiturienten (und noch weniger Nicht-Abiturientinnen), deren besondere Begabung für ein Hochschulstudium außer Zweifel stand und in einer „Begabtenprüfung“ explizit nachgewiesen worden war. Diese Diagnose traf in unterschiedlichen Ausprägungen bis in die frühen 1990er Jahre hinein zu – weitgehend unabhängig von der politischen Verfasstheit Deutschlands<sup>4</sup> (Wolter 1990, 2000; Schwabe-Ruck

---

<sup>4</sup> Zur spezifischen Entwicklung in den frühen Jahren der DDR vgl. Miethe/Schiebel 2008. Zur historischen Entwicklung des Zweiten Bildungswegs vgl. Schwabe-Ruck 2010.

2010; Freitag 2012). Eine Ausnahme bildete das Bundesland Niedersachsen, das bereits seit 1971 mit der Einführung einer Zugangsprüfung einen eigenen, vom geschilderten Muster abweichenden Weg ging (Wolter 1990; Gierke 2013).

Ab etwa 1989 forderten Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände bundesweit verstärkt die Schaffung bzw. Ausweitung von Zugangsmöglichkeiten zu einem Hochschulstudium für in der beruflichen Bildung qualifizierte Personen. Für mehr Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung sprachen sich anschließend auch die Bundesregierung, das Bundesinstitut für Berufsbildung sowie die Industrie- und Handelskammern aus. Auch in den Ländern wuchs in dieser Zeit die Zustimmung zur Ausweitung des Dritten Bildungswegs über die traditionelle Form der Begabtenprüfung hinaus auf dezidiert berufliche Qualifikationen, sodass seit den frühen 1990er Jahren in allen Landeshochschulgesetzen mit verschiedenen Varianten der Zugangsprüfung und des Probestudiums schrittweise entsprechende Regelungen geschaffen wurden (Schatz 1998; Machocki/Schwabe-Ruck 2010).

In den folgenden Jahren entstand in den Bundesländern eine „bunte Vielfalt unterschiedlicher Prozeduren“ im Bereich der Zugangsmöglichkeiten zum Studium aus der beruflichen Bildung heraus (Teichler/Wolter 2004, S. 68), gleichzeitig wuchs jedoch die Unzufriedenheit mit der fehlenden Vergleichbarkeit der jeweiligen Regelungen (Nickel/Leusing 2009; Freitag 2012). Auch wurden die bestehenden Regelungen als unzureichend kritisiert, da der Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern ohne schulische Studienberechtigung regelmäßig unterhalb der Einprozentmarke verblieb, die Durchlässigkeit sich also faktisch nicht nennenswert verbesserte (Wolter 2012b; Baethge 2011).

Vor dem Hintergrund der verstärkten Kritik am Status quo und der europäischen Diskussionen um die Öffnung der Hochschulen, insbesondere aber als Reaktion auf den prognostizierten Fachkräftemangel infolge der demografischen Entwicklung, wuchs in Politik und Hochschulen die Bereitschaft zu einer Ausweitung der nicht-traditionellen Zugangswege zum Studium (Nickel/Leusing 2009; Teichler/Wolter 2004). Dies ebnete den Weg für den Beschluss der KMK zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ vom 6. März 2009, der an eine gemeinsame Erklärung der Regierungschefs von Bund und Ländern vom 22. Oktober 2008 anknüpfte (Banscherus 2011a). Mit dem KMK-Beschluss erklärten die Länder ihre Absicht, die Regelungen zum Dritten Bildungsweg zu vereinheitlichen, die bundesweite Mobilität für Studierende ohne schulische Studienberechtigung nach einem erfolgreichen Studienjahr zu sichern, auf hemmende Regelungen hinsichtlich des Mindestalters, des Wohnortes und erforderlicher Weiterbildungen zu verzichten sowie die Dauer der erforderlichen Berufstätigkeit einheitlich auf in der Regel drei Jahre festzusetzen. Außerdem sollten Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Fortbildung in allen Ländern die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten sowie die Zugangsmöglichkeiten im Anschluss an eine Berufsausbildung verbessert werden (Nickel/Leusing 2009; Freitag 2012; Banscherus 2011a).

### 3 Realisierungsbedingungen einer Öffnung der Hochschulen

Die Vereinbarung der KMK zur Ausweitung des Dritten Bildungswegs stellt insofern einen Strukturbruch im Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung dar, als damit erstmals länderübergreifend die Legitimität eines dezidiert beruflichen Zugangswegs anerkannt worden ist. Ob auf diesem Weg allerdings das traditionelle „Bildungs-Schisma“ überwunden und die „symbolische Macht“ der höheren Bildung relativiert werden kann, hängt von mehreren Faktoren ab, zu denen in erster Linie die konkrete Umsetzung des KMK-Beschlusses in den Landeshochschulgesetzen gehört. Ein großer Einfluss kommt aber auch weiteren Aspekten wie den Einstellungen der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer als zentralen Akteuren des akademischen Feldes und den Studienangeboten selbst zu, da eine steigende Studiennachfrage von nicht-traditionellen Studierenden eine Flexibilisierung der Studienformate und der Studienorganisation voraussetzt (Nickel/Duong 2012; Wolter 2012c). Diese Aspekte werden in den folgenden Abschnitten diskutiert.

#### 3.1 Einfluss der gesetzlichen Regelungen zum Hochschulzugang

Die in den einzelnen Bundesländern anzutreffenden Regelungen zur Ausgestaltung des Dritten Bildungswegs lassen sich zu vier Grundmodellen zusammenfassen: (1.) die prüfungsfreie Zuerkennung einer Studienberechtigung auf Grundlage besonderer Abschlüsse der beruflichen Bildung, (2.) der Erwerb einer studiengangbezogenen Studienberechtigung durch das Bestehen einer Zugangsprüfung<sup>5</sup>, (3.) der Erwerb einer studiengangbezogenen Studienberechtigung durch den erfolgreichen Abschluss eines Probestudiums sowie (4.) der Erwerb einer Studienberechtigung durch eine bestandene Begabtenprüfung (Nickel/Leusing 2009, S. 36–42; Wolter 2012b, S. 11 f.). Die drei erstgenannten Formen nichtschulischer Studienberechtigungen sind durch die Hochschulgesetze der Bundesländer geregelt, wobei sie an den entsprechenden Beschluss der KMK aus dem Jahr 2009 sowie an bereits früher bestehende landesrechtliche Regelungen anknüpfen. Die Begabtenprüfung ist ebenfalls landesrechtlich geregelt und geht auf einen entsprechenden Beschluss der KMK aus dem Jahr 1959 zurück.

In den vergangenen Jahren sind insbesondere die Zugangsmöglichkeiten für die Absolventinnen und Absolventen einer Fortbildungsprüfung, paradigmatisch der Meisterprüfung, deutlich verbessert worden. Bis 2011 wurde dieser Personengruppe in nahezu allen Bundesländern eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zuerkannt, wobei allerdings in einigen Ländern Unterschiede bei der Behandlung spezifischer Abschlüsse fortbestehen (Freitag 2012, S. 92–95; Nickel/Duong 2012, S. 27). Dies bedeutet eine Ausweitung der Beteiligungschancen, da die Studienberechtigung von Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Fortbildung zuvor häufig auf fachlich affine Studiengänge oder das Studium an

---

<sup>5</sup> In den landesrechtlichen Regelungen und in der Literatur sind auch andere Bezeichnungen wie Zulassungsprüfung, Eignungsprüfung oder Feststellungsprüfung zu finden.

Fachhochschulen beschränkt – oder in einigen Bundesländern lange Zeit gar nicht vorgesehen war. Einen Überblick über die bestehenden Landesregelungen im Zeitverlauf gibt Tabelle 1.

**Tabelle 1: Regelungen der Bundesländer zum Hochschulzugang für Absolventinnen und Absolventen einer Meisterprüfung 2003, 2007 und 2011**

Bundesland	Zuerkennung einer Studienberechtigung für Absolvent/innen einer Meisterprüfung <sup>1</sup>		
	2003	2007	2011
Baden-Württemberg	Nein	Ja (affin)	Ja
Bayern	Nein	Ja (FH affin) <sup>6</sup>	Ja
Berlin	Nein	Nein	Ja
Brandenburg	(Ja) (affin) <sup>2,3</sup>	(Ja) (affin) <sup>2,3</sup>	Ja (affin)
Bremen	(Ja) <sup>2,3,4</sup>	(Ja) <sup>2,4</sup>	Ja
Hamburg	Ja (affin)	Ja (affin)	Ja
Hessen	Nein	Ja	Ja
Mecklenburg-Vorpommern	Nein	Ja (FH)	Ja
Niedersachsen	Ja	Ja	Ja
Nordrhein-Westfalen	Ja (FH affin) <sup>5</sup>	Ja (FH)	Ja
Rheinland-Pfalz	Nein	Ja (FH affin) <sup>7</sup>	Ja
Saarland	Nein	Nein	Ja
Sachsen	Nein	Nein	Ja (affin)
Sachsen-Anhalt	Nein	Ja	Ja
Schleswig-Holstein	Ja (affin)	Ja	Ja
Thüringen	Ja <sup>2,4,6</sup>	Ja	Ja

*1 Die Regelungen für Absolventinnen und Absolventen weiterer Fortbildungsprüfungen sind in den Bundesländern uneinheitlich geregelt. 2 Abhängig von einem erfolgreich absolvierten Probestudium. 3 Mindestalter erforderlich. 4 Wohnsitz in einer bestimmten Region erforderlich. 5 Nur im Rahmen eines Modellversuchs möglich. 6 Abhängig von besonderen Leistungen bei der Fortbildungsprüfung. 7 Zugang zum Studium an einer Universität abhängig von besonderen Leistungen bei der Fortbildungsprüfung.*

*Quellen: KMK 2003, 2007, 2011; eigene Auswertungen*

Insgesamt berechtigen berufliche Fortbildungszertifikate in zunehmendem Maße zum Hochschulstudium (Ulbricht 2012). Deutlich geringer ist demgegenüber die Veränderungsdynamik für diejenigen, die nach der Ausbildung und einer mehrjährigen Berufstätigkeit durch eine Zugangsprüfung oder über ein Probestudium eine Studienberechtigung erwerben. In den Ländern ist das Probestudium im Jahr 2011 mit sechs Fällen deutlich weniger verbreitet gewesen als die Zugangsprüfung, die in vierzehn Bundesländern möglich war. Die weiteren Ausführungen beschränken sich deshalb auf die Regelungen zur Zugangsprüfung. Die Tabelle 2 zeigt, dass nur in drei Ländern in den vergangenen Jahren deutliche Veränderungen in diesem Bereich zu beobachten sind: In Baden-Württemberg, Bayern und Berlin wurden Zugangsprüfungen als Möglichkeit zum Erwerb einer Studienberechtigung neu eingeführt. Demgegenüber wurden in der Mehrzahl der Länder nur Anpassungen der bestehenden Regelungen mit einer vergleichsweise geringen Reichweite durchgeführt. Hierzu gehört beispielsweise die

Abschaffung von alters- bzw. wohnsitzbezogenen Einschränkungen oder der Verzicht auf den Nachweis einschlägiger Weiterbildungen (Nickel/Duong 2012; Freitag 2012).

**Tabelle 2: Regelungen der Bundesländer zur Zugangsprüfung für Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung 2003, 2007 und 2011**

Bundesland	Möglichkeit zum Erwerb einer studien- gangbezogenen Studienberechtigung durch Bestehen einer Zugangsprüfung		
	2003	2007	2011
Baden-Württemberg	(Ja) <sup>1</sup>	(Ja) <sup>1</sup>	Ja (affin)
Bayern	(Ja) <sup>2</sup>	(Ja) <sup>2</sup>	Ja (affin)
Berlin	Nein	Nein	Ja
Brandenburg	Ja (affin) <sup>3</sup>	Ja (affin) <sup>3</sup>	Nein
Bremen	Ja <sup>3, 4, 5</sup>	Ja <sup>4, 5</sup>	Ja
Hamburg	Ja	Ja	Ja
Hessen	Ja (affin) <sup>5</sup>	Ja (affin) <sup>5</sup>	Ja (affin)
Mecklenburg-Vorpommern	Ja (affin)	Ja (affin)	Ja (affin)
Niedersachsen	Ja <sup>4</sup>	Ja <sup>4</sup>	Ja
Nordrhein-Westfalen	Ja <sup>3</sup>	Ja <sup>3</sup>	Ja
Rheinland-Pfalz	Ja (affin) <sup>6</sup>	Ja (affin) <sup>6</sup>	Nein
Saarland	Ja (affin) <sup>4, 5</sup>	Ja (affin) <sup>5</sup>	Ja
Sachsen	Ja	Ja	Ja
Sachsen-Anhalt	Ja (affin) <sup>7</sup>	Ja (affin) <sup>7</sup>	Ja (affin) <sup>7</sup>
Schleswig-Holstein	Ja (FH) <sup>8</sup>	Ja (FH) <sup>8</sup>	Ja (affin)
Thüringen	Ja	Ja	Ja

*1 Nur für Absolventinnen und Absolventen einer Meisterprüfung sowie gleichgestellter Fortbildungsprüfungen möglich. Sonderregelungen für Studiengänge in den Bereichen Pädagogik und Pflege an den Fachhochschulen sowie für die Pädagogischen Hochschulen. 2 Nur für Absolventinnen und Absolventen einer Meister- oder Technikerprüfung bei besonderen Leistungen bei der Fortbildungsprüfung möglich. 3 Mindestalter erforderlich. 4 Wohnsitz in einer bestimmten Region erforderlich. 5 Nachweis einer einschlägigen Weiterbildung erforderlich. 6 Nur an Universitäten bei besonderen Leistungen in der Abschlussprüfung möglich. 7 Realschulabschluss erforderlich. 8 Abhängig von besonderen Leistungen bei der Abschlussprüfung.*

*Quellen: KMK 2003, 2007, 2011; eigene Auswertungen*

Bei einer isolierten Betrachtung könnte die Abschaffung der Zugangsprüfung in Brandenburg und Rheinland-Pfalz zwischen 2007 und 2011 als Abbau der Zugangsmöglichkeiten für Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung interpretiert werden. Diese Einschätzung ist allerdings keinesfalls zwingend, da diese Länder über die gängige Interpretation des KMK-Beschlusses von 2009 hinausgegangen sind und nun auch die Kombination aus Ausbildung und Berufserfahrung als Studienberechtigung anerkennen. In Rheinland-Pfalz erhalten Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung nach einer zweijährigen Berufstätigkeit eine Studienberechtigung für fachlich affine Fächer an Universitäten und für alle Studiengänge an Fachhochschulen, sofern sie ihre Ausbildung mit der Note 2,5 oder besser

abgeschlossen haben. In Brandenburg erhalten die Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung nach einer zweijährigen Berufstätigkeit die Zugangsberechtigung zu affinen Fächern an Universitäten und Fachhochschulen. Vergleichbare Regelungen haben auch Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen geschaffen, allerdings zusätzlich zu den bestehenden Möglichkeiten zum Erwerb einer fachbezogenen Studienberechtigung in allen Fächern durch die Zugangsprüfung.

Nach aktueller Rechtslage verfügen die Absolventinnen und Absolventen bestimmter beruflicher Fortbildungen in vierzehn Bundesländern über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, was eine grundsätzliche Gleichstellung dieser Fortbildungen mit dem Abitur bedeutet. Ebenfalls in vierzehn Ländern ist für die Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung der Erwerb einer studiengangbezogenen Studienberechtigung durch das Bestehen einer Zugangsprüfung vorgesehen. Hierbei ist das Ablegen der Prüfung in acht Ländern in allen Fächern möglich, wohingegen dieser Zugangsweg in sechs Ländern nur für fachaffine Studiengänge besteht. Fünf Länder erkennen außerdem den Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung unter bestimmten Bedingungen eine Studienberechtigung zu, die sich in der Regel auf fachaffine Fächer erstreckt.

Es ist auf der Basis der aktuell (März 2013) vorliegenden Daten nicht möglich, Aussagen darüber zu treffen, inwieweit die veränderten Regelungen zu den nicht-schulischen Zugangswegen die Hochschulen tatsächlich in einer relevanten Größenordnung für neue Zielgruppen öffnen werden. Walburga Freitag berichtet allerdings über erste Hinweise darauf, dass prüfungsfreie Studienberechtigungen in größerem Umfang eingelöst werden als prüfungsgebundene. Sie führt als Beleg hierfür die Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Studienberechtigung im Wintersemester 2010/2011 in Nordrhein-Westfalen an, die ihr Studium zu 37,5 Prozent aufgrund einer beruflichen Fortbildung aufnehmen konnten, zu 27,1 Prozent aufgrund einer fachaffinen Berufsausbildung, zu 29,7 Prozent auf der Basis der Regelungen zum Probestudium und nur zu 5,7 Prozent infolge einer Zugangsprüfung (Freitag 2012, S. 98). Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die Möglichkeit zum Probestudium nach nordrhein-westfälischem Landesrecht auf Studiengänge beschränkt ist, die nicht zulassungsbeschränkt sind, und der weitaus größte Teil der Immatrikulationen in ein Probestudium an der Fernuniversität in Hagen erfolgt ist.

### **3.2 Einfluss der individuellen Einstellungen im akademischen Feld**

Bei der Ausgestaltung der Zugangsprüfungen beschränken sich die Landeshochschulgesetze in der deutlichen Mehrzahl auf die Setzung von Rahmenvorgaben, während die einzelnen Hochschulen für die Festlegung der konkreten Prüfungsregelungen zuständig sind. Da die entsprechenden Ordnungen maßgeblich von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern erstellt werden, kommt ihren Einstellungen gegenüber nicht-traditionellen Studierenden bei der praktischen Umsetzung der gesetzlichen Regelungen eine besondere Relevanz zu. Dies gilt umso mehr, als sie in allen Bundesländern, die eine Zugangsprüfung vorsehen, als Prüferinnen und Prüfer beteiligt sind. Auch für die Zulassung nicht-traditioneller Studierender gilt also der Be-



fund, dass Professorinnen und Professoren eine dominante Position innerhalb des Feldes der Kulturproduktion innehaben (Bourdieu 2006 [1984]).

Über die Einstellungen der Angehörigen dieser Personengruppe gegenüber den Zugangsmöglichkeiten des Dritten Bildungswegs ist wenig bekannt. Zwar zeigt eine aktuelle Befragung von mehr als 8.000 Lehrenden an Hochschulen, dass die von der Politik getroffenen Maßnahmen zur Ausweitung des Dritten Bildungswegs auf erhebliche Skepsis oder sogar offene Ablehnung stoßen, vertiefende Analysen über die Motivlagen der Lehrenden oder das daraus resultierende Handeln sind in dieser Studie jedoch nicht enthalten. Der Befragung zufolge betrachten 35 Prozent der Lehrenden die erfolgte Ausweitung des Dritten Bildungswegs als „sinnvoll“ oder „sehr sinnvoll“. Ebenfalls 35 Prozent lehnen diese jedoch als „nicht sinnvoll“ oder „gar nicht sinnvoll“ ab, weitere 30 Prozent sehen sowohl positive als auch negative Aspekte und stehen dem Dritten Bildungsweg eher skeptisch gegenüber. Besonders verbreitet ist eine ablehnende Haltung unter den Professorinnen und Professoren an Universitäten (Schomburg/Flöther/Wolf 2012, S. 133 f.). Ein Fünftel (20 Prozent) der Lehrenden spricht sich sogar grundsätzlich gegen das Ziel eines erleichterten Übergangs von der beruflichen in die akademische Bildung aus (Schomburg/Flöther/Wolf 2012, S. 130).

Detailliertere Hinweise auf die Einstellungen von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern geben die Ergebnisse aus qualitativen Interviewstudien, die in einem späteren Abschnitt vorgestellt werden. Zunächst soll jedoch erläutert werden, warum das Verhältnis zwischen den Professorinnen und Professoren auf der einen Seite und den Studieninteressierten ohne gymnasiale Vorbildung auf der anderen Seite als Beispiel für eine „Etablierten-Außenseiter-Beziehung“ verstanden werden kann. Norbert Elias zufolge bildet die ungleiche Machtbalance zwischen Gruppen, die in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, den Kern einer solchen Figuration, aus der Spannungen und Konflikte erwachsen können (Elias 1990). Lehrende sowie Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Studienberechtigung befinden sich inmitten eines vielgestaltigen Interdependenzgeflechts, wobei der auch die gesellschaftliche Einbettung beider Gruppen und deren Einfluss auf die Struktur des zwischen beiden Gruppen bestehenden Machtverhältnisses, eben der Figuration, in Betracht gezogen werden muss (Elias 1970, 2003 [1987]). Die beteiligten Lehrenden werden in diesem Verständnis zu Hüterinnen und Hütern wissenschaftlicher Standards, sowohl in Bezug auf die konkreten Tätigkeiten in Forschung und Lehre als auch hinsichtlich wissenschaftlicher Karrierewege mit ihrer spezifischen Reputations- und Statuslogik sowie der sozialen Praxis im akademischen Feld insgesamt (Bourdieu 2006 [1984]). Als „Etablierte“ verfügen sie über eine vorherrschende Position, die allerdings durch steigende Studierendenzahlen bei annähernd gleich bleibender Ausstattung und die immer lauter werdende Forderung nach einer stärkeren Arbeitsmarktorientierung zunehmend unter Legitimationsdruck gerät. Dennoch haben sie gerade gegenüber den Studieninteressierten ohne schulische Studienberechtigung, die aufgrund ihrer Vorbildung, ihres Alters und den ihnen unterstellten Studienmotiven aus einer streng auf das akademische Feld bezogenen Perspektive als „Außenseiter“ gelten müssen, eine dominierende Stellung inne (Elias 1990). In Bezug auf den Dritten Bildungsweg ist die skeptische bis ablehnende Haltung vieler Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer

vor diesem Hintergrund zugleich auch als eine Bestätigung der für sie gültigen wissenschaftlichen Standards zu betrachten, die der dem akademischen Feld immanenten Logik entspricht (Bourdieu 2003 [1979], 2005 [1980], 1973 [1970], 2006 [1984]).

Bei der weiteren Modellierung der „Etablierten-Außenseiter-Beziehung“ ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nach wie vor einem neuhumanistischen Bildungsideal anhängt. Dieses konnte trotz der fortschreitenden Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren und der wachsenden Relevanz der berufsvorbereitenden Funktion des Studiums seine konzeptionelle und rhetorische Dominanz weitgehend behaupten (Jarausch 1999, 2008). Die wachsende Diskrepanz zwischen neuhumanistischer Rhetorik und den Realitäten im massiv expandierten Hochschulsektor hat Konrad Jarausch als „Humboldt-Syndrom“ bezeichnet, das den hochschulpolitischen Diskurs in Deutschland stark geprägt habe (Jarausch 1999, S. 75). Die Bezugnahme auf die neuhumanistischen Gründungsideen der Berliner Universität im Jahr 1810 sei erst „im Moment des Übergangs zum ‚Großbetrieb Wissenschaft‘ um 1900 zu einem Mythos stilisiert [worden], um ein bürgerliches Gelehrtenideal gegen den vermeintlichen Ansturm der Massen [...] zu verteidigen“ (Jarausch 2008, S.34 f.). Bis heute sei dieses praxis- bzw. ausbildungsferne, stark forschungsorientierte Selbstverständnis für die Profession der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer prägend (Jarausch 1999, 2008). Die daraus resultierende „praxisferne“ Ausrichtung der universitären Studiengänge hat sich auch mit der verstärkten Diskussion um Beschäftigungsfähigkeit im Kontext des Bologna-Prozesses bislang nicht grundsätzlich verändert (Wolter/Banscherus 2012; Banscherus/Himpele/Staack 2010).

Belege für die starke Präsenz neuhumanistischer Ideen bei Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern sind in aktuellen programmatischen Äußerungen zahlreiche zu finden. Einige wenige Beispiele sollen zu Illustrationszwecken angeführt werden: So wird nicht selten die Gefahr beschworen, dass die Universitäten „zu reinen Lehrhochschulen verkommen“ könnten. Dies sei nicht akzeptabel, schließlich zeige die Situation an den Fachhochschulen, dass „die Aufhebung der Trennung zwischen universitärer Bildung und Berufsausbildung [...] nicht eine Lösung des Problems, sondern selbst das Problem“ sei (Stekeler-Weithofer 2008, S. 61 f.). Im Gegensatz dazu stünden die Universitäten, „wo eine Bildungselite an die Wissenschaft herangeführt werden soll“, was heiße „selbständig denken, argumentieren und urteilen zu lernen, nicht, vorgegebenen Lernstoff für Prüfungen zu pauken“ (Interview mit Marius Reiser, UniSpiegel, 11. Mai 2009). Leitmotiv hierbei müsse „Bildung um ihrer selbst willen“ sein, weshalb insbesondere die Anforderung einer stärkeren Orientierung an den Bedürfnissen der beruflichen Praxis strikt abzuwehren sei, denn „Freiheit im Humboldtschen Sinne bedeutet Freiheit von der Berufsausbildung“ (Kamphausen 2013, S. 116). Ebenfalls wird argumentiert, dass eine stärkere Orientierung der Hochschulen an den Anforderungen der beruflichen Praxis auch deshalb unnötig sei, weil es „die Erfahrung aus der Vergangenheit“ gebe, „dass sich der Arbeitsmarkt und die Unternehmen erstaunlich flexibel an das Bildungssystem anpassen, nicht nur umgekehrt.“ Aus diesem Grund habe auch die massive Expansion der Geisteswissenschaften in den vergangenen Jahrzehnten nicht zu der

befürchteten Entstehung eines akademischen Proletariats geführt (Interview mit Julian Nida-Rümelin, Süddeutsche Zeitung, 1. Oktober 2008).

Das in den Köpfen vieler Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer fest verankerte „anheimelnde bürgerliche Gelehrtenideal des 19. Jahrhunderts“ (Jarausch 2008, S. 37) ist aber keineswegs eine harmlose Schrulle, sondern vielmehr ein Mittel der Distinktion, ein Instrument der Abgrenzung, insbesondere zwischen dem akademischen und dem beruflichen Feld, denn „Humboldt lieferte die Ideologie derer, die ihren gesellschaftlichen Statuserhalt als relativ privilegierte Gruppe sichern wollten“ (Schimank 2009; Bourdieu 2003 [1979], 1989, 2005 [1980]; Wolter 1987, 1990, 1994). Das neuhumanistische Ideal wird so zugleich zur Legitimationsformel für die Abgrenzung gegenüber den „Außenseitern“, in diesem Fall den Studierenden des Dritten Bildungswegs (Elias 1990). Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass der Widerstand gegenüber einer Öffnung der Hochschulen für erwachsene Lernende unter den deutschen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern auch im europäischen Vergleich besonders stark ausgeprägt ist. In einer Gallup-Umfrage aus dem Jahr 2007 lehnten 18,7 Prozent diese Forderung ab, während der Durchschnittswert aller 27 EU-Staaten nur bei 9,6 Prozent lag. Der Anteil ablehnender Stimmen war in Deutschland unter allen berücksichtigten Staaten am höchsten, während er beispielsweise in Frankreich mit 6,8 Prozent, in Schweden mit 5,4 Prozent und in Irland mit 1,5 Prozent deutlich kleiner war. Vergleichsweise stark war die Ablehnung mit 14,0 Prozent auch in Österreich, wo das neuhumanistische Universitätsideal ebenfalls weit verbreitet ist (Gallup 2007, S. 77).

Die ablehnende Haltung vieler Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, insbesondere an den Universitäten, wurde auch in Experteninterviews<sup>6</sup> thematisiert, die im Jahr 2010 mit zwölf Vertreterinnen und Vertretern aus Hochschulen, Hochschulpolitik, und Hochschulforschung sowie Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbänden geführt wurden und das Ziel verfolgten, eine explorative Analyse des Implementationsstandes der europäischen Ziele zur Förderung des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland vorzunehmen. Die Interviewpartnerinnen und -partner konstatierten im Bereich des Hochschulzugangs ohne schulische Studienberechtigung einhellig eine deutliche Diskrepanz zwischen den landesgesetzlichen Regelungen und der Situation an den Hochschulen selbst.

Insgesamt bestehe in Deutschland hinsichtlich der Förderung des lebenslangen Lernens und der Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung weniger ein Regelungs- als vielmehr ein Umsetzungsproblem. Dies gelte sowohl für die notwendigen Anreiz- und Unterstützungsstrukturen für die „lebenslang Lernenden“ als auch für die an vielen Hochschulen vorherrschende Praxis bei der Anwendung der bereits bestehenden gesetzlichen Regelungen. Hier gebe es noch deutliche Spielräume, die derzeit noch nicht genutzt würden (Interview B10).

Die befragten Expertinnen und Experten führten den geringen Anteil von nicht-traditionellen Studierenden an den Hochschulen in Deutschland auch auf die unter den Hochschul-

---

<sup>6</sup> Die Interviews wurden im Wortlaut dokumentiert und paraphrasiert sowie anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Zusammenfassungen wurden von den Gesprächspartnerinnen und -partnern autorisiert.

Lehrerinnen und Hochschullehrern weit verbreiteten ablehnenden Einstellungen gegenüber der beruflichen Bildung zurück, die an den Universitäten besonders weit verbreitet seien.

An den Hochschulen bestünden häufig große Vorbehalte gegenüber der Qualität der beruflichen Bildung. Dies gelte in stärkerem Maße für die Universitäten als für die Fachhochschulen, deren Lehrende im Regelfall über Erfahrungen in der betrieblichen Praxis verfügten und deshalb auch offener seien für beruflich qualifizierte Studierende und die Anrechnung von Kompetenzen aus der Berufspraxis. Es sei jedoch insgesamt ein Fortbestehen der Haltung zu beobachten, dass nur die Hochschulen, und hier insbesondere die Universitäten, in der Lage seien, wissenschaftliches Wissen zu vermitteln (Interview B9).

Dies spiegle sich auch in der klassischen Konzeption des Studiums wider, das in seinen Anforderungen fast ausschließlich auf Abiturientinnen und Abiturienten ausgerichtet sei. In diesem Sinne komme die Diskussion um die Gleichwertigkeit von Qualifikationen der allgemeinen und der beruflichen Bildung fast schon einem „Kulturkampf“ gleich (Interview B11).

Eine wesentliche Ursache hierfür sei das „akademische Ethos“, das an den Universitäten noch stärker verankert sei und daher häufig zu einer ablehnenden Haltung gegenüber Studieninteressierten aus der Berufspraxis führe. Das berufliche Wissen werde seitens der Universitäten häufig als weniger differenziert und auch als weniger qualifiziert betrachtet als das allgemeinbildende oder akademische Wissen (Interview B4).

[Außerdem] bestehe an den Hochschulen, und hier insbesondere an den Universitäten, die Sorge, bei einer zu weitgehenden Gleichsetzung mit der beruflichen Bildung ihren besonderen Profilspruch zu verlieren (Interview B1).

Die weitgehende Abschottung der Bildungsbereiche sei aber nicht mehr zeitgemäß, denn auch im Bereich der beruflichen Bildung habe es in der Vergangenheit einen deutlichen Wandel gegeben, der weitgehende Qualitätsverbesserungen mit sich gebracht habe.

Die traditionell angenommene strukturelle Andersartigkeit der beiden Teilsysteme werde der realen Situation in weiten Teilen des Berufsbildungssystems aber nicht mehr gerecht. Die Hochschulen müssten deshalb ihren traditionellen „Exklusivitätsanspruch“ ein Stück weit aufgeben und verstärkt Studierende mit einer beruflichen Vorbildung akzeptieren (Interview B9).

Dies sei auch ohne den von vielen Lehrenden befürchteten Niveauverlust des Studiums möglich, wenn die Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur besondere Fördermaßnahmen wie Brückenkurse anbieten würden (Interview B5).

Die Abgrenzung gegenüber den europäischen Zielen im Bereich des lebenslangen Lernens, die auf die Öffnung der Hochschulen für bislang unterrepräsentierte Studierendengruppen und hierbei insbesondere Studierende ohne schulische Studienberechtigung zielen, wurden in den Interviews überwiegend kritisiert. Der Rektor einer Universität bekannte sich allerdings in klarer Abgrenzung zu den übrigen befragten Expertinnen und Experten ausdrücklich zu dieser Position.

An den Universitäten gehörten das Angebot qualitativ hochwertiger grundständiger Studiengänge und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu den Kernaufgaben. Dies sei auch der „natürliche Fokus“ der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an einer forschungsorientierten Universität. Für diese stehe der Kontakt mit fortgeschrittenen Studierenden

vor allem im Masterbereich sowie Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern im Vordergrund des Interesses. Das lebenslange Lernen könne demgegenüber nicht die gleiche Relevanz beanspruchen (Interview B2).

In der Zusammenschau der Ergebnisse der genannten quantitativen und qualitativen Erhebungen zeigt sich, dass die Vorbehalte gegenüber der beruflichen Bildung und gegenüber beruflich qualifizierten Studierenden an den Hochschulen nach wie vor weit verbreitet sind. Zu einem ganz ähnlichen Befund kommt auch eine aktuelle Studie zu den Einstellungen von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern an der Universität Rostock (Büttner/Maaß/Nerdinger 2012). Für diese Studie wurden 20 Professorinnen und Professoren der Universität Rostock in qualitativen Interviews befragt. Bei Lehrenden, die sich nicht in der Weiterbildung engagieren, was für die deutliche Mehrheit der Befragten gilt, überwiegt den Ergebnissen der Studie zufolge eine ablehnende Position. Vielfach verfügen nicht-traditionelle Studierende aus Sicht der Befragten nicht über das für ein erfolgreiches Studium erforderliche Grundlagenwissen. Auch wird insgesamt die Lernfähigkeit älterer Studierender in Zweifel gezogen. Eine Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende könne deshalb eine Niveauabsenkung und einen Qualitätsverlust bedeuten, der auch einen drohenden Reputationsverlust nach sich ziehen könne (Büttner/Maaß/Nerdinger 2012, S. 46—50). Hier bestätigt sich die Umdeutung eines bestehenden Machtungleichgewichts in defizitäre Persönlichkeitseigenschaften, wie sie von Elias als typisch für eine „Etablierten-Außenseiter-Beziehung“ beschrieben worden ist (Elias 1990).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Einstellungen vieler Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ist zu erwarten, dass sich die Auseinandersetzung zwischen der neuhumanistischen Tradition und den gewachsenen gesellschaftlichen Anforderungen an die akademische Berufsvorbereitung sowie den politischen Zielsetzungen im Bereich des lebenslangen Lernens wegen des großen Ermessensspielraums der einzelnen Hochschulen auch auf die praktische Ausgestaltung der beruflichen Zugangswege zum Studium auswirkt. Daher ist anzunehmen, dass sich die Anteilswerte von Studienanfängerinnen und -anfängern ohne schulische Studienberechtigung an den einzelnen Hochschulen abhängig von den jeweiligen Einstellungen und Kräfteverhältnissen auch innerhalb eines Bundeslandes deutlich unterscheiden, die gesetzlichen Rahmensetzungen von den Hochschulen also unterschiedlich interpretiert und umgesetzt werden. Hierfür finden sich Anhaltspunkte in den Daten der amtlichen Hochschulstatistik, die im folgenden Abschnitt vorgestellt werden.

### **3.3 Einfluss von Studienformaten und Studienorganisation**

In den vergangenen Jahren ist die Anzahl von Studierenden im ersten Semester, die nicht über eine schulische Studienberechtigung verfügen, kontinuierlich angestiegen. Gleiches gilt für die entsprechenden Anteilswerte an allen Studienanfängerinnen und -anfängern. Dabei ist der Anteil von nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern an den Fachhochschulen regelmäßig höher als an den Universitäten. Einen Überblick über die Entwicklung gibt

Tabelle 3, die auch eine Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen vornimmt.

**Tabelle 3: Anzahl Studienanfänger/-innen ohne schulische Studienberechtigung und Anteil an allen Studienanfänger/-innen insgesamt und nach Hochschultyp (Anteile in Prozent)**

Jahr	Insgesamt		Universitäten		Fachhochschulen	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
1995	839	0,5	564	0,4	275	0,5
2000	1.466	0,7	738	0,5	728	1,1
2005	2.420	1	930	0,6	1.490	1,9
2010	9.241	2,1	4.384	1,7	4.186	2,6

Quelle: Statistisches Bundesamt; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 2012

In der Literatur finden sich vielfältige Hinweise darauf, dass sich die Anteilswerte von Studienanfängerinnen und -anfängern des Dritten Bildungswegs an allen Studierenden im ersten Semester nicht nur zwischen den Hochschularten, sondern auch zwischen den einzelnen Bundesländern deutlich unterscheiden (z. B. Nickel/Leusing 2009; Nickel/Duong 2012). Beispielsweise weist die amtliche Statistik für das Jahr 2010 für Berlin einen Wert von 3,7 Prozent aus, für Sachsen dagegen von 0,6 Prozent. Der höchste Wert wurde in diesem Jahr mit 4,2 Prozent in Nordrhein-Westfalen erreicht, was im Wesentlichen auf den deutlichen Zuwachs der betreffenden Gruppe an der Fernuniversität in Hagen zurückzuführen ist (Nickel/Duong 2012, S. 33).

Deutliche Unterschiede sind auch zwischen den Hochschulen in verschiedener Trägerschaft zu verzeichnen. So lagen die Anteilswerte von nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern eigenen Auswertungen der Daten des Statistischen Bundesamtes<sup>7</sup> zufolge im Wintersemester 2010/2011 an den staatlichen Universitäten bei 1,5 Prozent, an den privaten Universitäten dagegen bei 12,7 Prozent. Für die staatlichen Fachhochschulen wurde ein Anteilswert in Höhe von 1,9 Prozent ermittelt, für die kirchlichen Fachhochschulen von 3,9 Prozent und für die privaten Fachhochschulen von 6,2 Prozent.

Noch deutlich stärker sind den Auswertungen zufolge die Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen. So wurden unter den 85 staatlichen Universitäten nur sechs Hochschulen identifiziert, an denen der Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern des Dritten Bildungsweges oberhalb des universitären Durchschnittswertes von 1,7 Prozent lag. Dies waren neben der Fernuniversität in Hagen fünf niedersächsische Hochschulen, wobei der Abstand innerhalb dieser Gruppe erheblich war: Auf die Fernuniversität entfiel ein Anteil nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger von 30,6 Prozent, dahinter folgten mit weitem Abstand die Universitäten Lüneburg und Hildesheim mit 4,3 bzw. 4,0 Prozent. Daran

<sup>7</sup> Sonderauswertung für die Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin; dem Dritten Bildungsweg werden die Studienberechtigungen „Begabtenprüfung“ und „berufliche Qualifikation“ (Schlüsselnummern 33, 34, 52, 53, 71 und 77 der amtlichen Statistik) zugerechnet.

schlossen sich die Universität Oldenburg mit 2,8 Prozent, die Medizinische Hochschule Hannover mit 2,6 und die Universität Vechta mit 2,3 Prozent an. Die überdurchschnittlichen Ergebnisse für die niedersächsischen Universitäten sind vor dem Hintergrund der langen Tradition der Förderung des Dritten Bildungswegs in diesem Bundesland wenig überraschend (Gierke 2013; Wolter 1990). Demgegenüber hat sich die Zahl der Neuimmatrikulationen über den Dritten Bildungsweg an der Fernuniversität in Hagen innerhalb kürzester Zeit vervielfacht. Während das Statistische Bundesamt für die Fernuniversität für das Wintersemester 2010/2011 2.502 Studienanfängerinnen und -anfängern ohne schulische Studienberechtigung ausweist, waren es nach Angaben der Statistikbehörde des Landes Nordrhein-Westfalen im Wintersemester 2009/2010 noch weniger als 100 Personen<sup>8</sup> (Oswald 2011, S. 4). Die Fernuniversität hat die Ausweitung der Zugangswege durch die Änderung des nordrhein-westfälischen Hochschulrechtes im Jahr 2010 konsequent umgesetzt und ihre Zulassungspolitik in relevantem Maße auf nicht-traditionelle Studierende ausgerichtet. Seither verfügt die Fernuniversität sowohl aus einer hochschulbezogenen als auch aus einer zielgruppenbezogenen Perspektive mit deutlichem Abstand über die größte Zahl von Studienanfängerinnen und -anfängern des Dritten Bildungswegs. Sie stellt insofern einen Sonderfall in der deutschen Hochschullandschaft dar – sowohl im Vergleich von Universitäten und Fachhochschulen als auch im Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Hochschulen. Bei den Fachhochschulen sind die Unterschiede zwischen den Hochschulen zwar geringer ausgeprägt, aber immer noch von erheblicher Bedeutung. Hier lagen die auf der Basis der Daten der amtlichen Statistik ermittelten Anteilswerte für Studienberechtigungen des Dritten Bildungswegs bei 64 von 210 Hochschulen oberhalb des Durchschnittswertes von 2,6 Prozent für die Fachhochschulen insgesamt.

Auch die oben genannte Erwartung unterschiedlicher Anteilswerte bei den Hochschulen eines Bundeslandes konnte durch die Sonderauswertung bestätigt werden. Beispielsweise wurden für die staatlichen Universitäten in Berlin im Wintersemester 2010/2011 Werte zwischen 0,4 und 1,3 Prozent ermittelt. Bei den privaten Universitäten lag der Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern des Dritten Bildungswegs zwischen 0,0 und 37,8 Prozent, an den staatlichen Fachhochschulen zwischen 1,4 und 10,7 Prozent und an den größeren privaten Fachhochschulen zwischen 0,0 und 16,4 Prozent. Deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen wurden auch für die anderen Bundesländer ermittelt. Dies deutet bei gleicher Rechtslage auf eine unterschiedliche Praxis der Hochschulen bei der Zulassung von nicht-traditionellen Studierenden hin.

Betrachtet man die Verteilung der insgesamt 9.241 Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Studienberechtigung im Wintersemester 2010/2011 differenziert nach Hochschularten, Trägerschaft und den an der jeweiligen Hochschule vorherrschenden Studienformaten (Präsenz- bzw. Fernstudium), so zeigt sich, dass diese Studierendengruppe überproportional häufig an privaten Hochschulen sowie staatlichen und privaten Fernhochschulen an-

---

<sup>8</sup> Die Angaben des Statistischen Bundesamtes und der nordrhein-westfälischen Statistikbehörde sind aufgrund leicht abweichender Definitionen nicht deckungsgleich. Deshalb wird auf die Ausweisung der exakten Werte an dieser Stelle verzichtet.

zutreffen ist. Die entsprechenden Anteilswerte sind deutlich größer als bei den Studierenden im ersten Semester insgesamt. So haben sich im Wintersemester 2010/2011 von den Studierenden ohne schulische Studienberechtigung 15,1 Prozent an privaten Fachhochschulen und 5,1 Prozent an privaten Universitäten neu immatrikuliert. Diese Hochschulen wurden dagegen nur von 5,0 bzw. 0,8 Prozent aller Studierenden im ersten Semester gewählt. Noch deutlicher ist die Überrepräsentation des Fernstudiums. So begannen im genannten Zeitraum 8,1 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden ein Studium an einer privaten Fernfachhochschule, aber nur 1,1 Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger. Allein die Fernuniversität in Hagen wurde von 27,1 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger des Dritten Bildungswegs gewählt, gegenüber einem Anteilswert von nur 1,8 Prozent bei allen Studierenden im ersten Semester. Ohne die Fernuniversität würden die staatlichen Universitäten nur 15,3 Prozent der Erstsemester des Dritten Bildungswegs stellen – bei einem Anteilswert von 56,2 Prozent an allen Studienanfängerinnen und -anfängern. Mit 2.502 Personen hat demnach die Fernuniversität in Hagen im Wintersemester 2010/2011 mehr als eineinhalb Mal so viele Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Studienberechtigung immatrikuliert wie alle anderen 84 staatlichen Universitäten zusammen, auf die 1.413 Personen entfielen. Hier zeigt sich eindrücklich, wie – bei entsprechend kleinen Fallzahlen bzw. geringen Anteilswerten – die veränderte Rekrutierungsstrategie einer einzelnen Hochschule gegenüber nicht-traditionellen Studierenden ausschlaggebend für einen wahrgenommenen allgemeinen Trend verantwortlich sein kann. Dieser Trend ist zwar politisch erwünscht, der Befund einer zunehmenden Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen kann aber wegen der besonderen Bedeutung der Fernuniversität, deren Studienanfängerzahlen sich zumindest aus der Perspektive der amtlichen Statistik prägend auf die Wahrnehmung der gesamten Hochschullandschaft auswirkt, keineswegs generalisiert werden.

**Tabelle 4: Verteilung nicht-traditioneller sowie aller Studienanfänger/-innen nach Hochschularten und Trägerschaft der Hochschule 2010, in Prozent**

	Anteil an Studienanfängern/-innen des Dritten Bildungswegs	Anteil an allen Studienanfängern/-innen
Private Fachhochschulen	15,1	5
<i>darunter private Fernfachhochschulen</i>	<i>8,1</i>	<i>1,1</i>
Kirchliche Fachhochschulen	2,4	1,4
Staatliche Fachhochschulen	27,7	30,4
Private Universitäten	5,1	0,8
Staatliche Universitäten	42,4	58
<i>darunter Fernuniversität in Hagen</i>	<i>27,1</i>	<i>1,8</i>
Sonstige	7,3	4,3

Quelle: Statistisches Bundesamt (Sonderauswertung); eigene Berechnungen



Die vorgestellten Daten machen deutlich, dass die Studiennachfrage von nicht-traditionellen Studierenden in besonderer Weise von den jeweils angebotenen Studienformaten und der Flexibilität der Studienorganisation beeinflusst wird. Dies gilt insbesondere für die Nachfrage nach berufsbegleitenden Studienangeboten, die vergleichsweise häufiger von privaten Hochschulen angeboten werden, und nach den Angeboten ausgewiesener Fernhochschulen – und hier zumal der Fernuniversität in Hagen (Wolter 2012c; Minks/Netz/Völk 2011). Dass flexible Studienangebote, wozu auch berufsbegleitende Studien und Fernstudienangebote gezählt werden können, auf eine große Nachfrage bei nicht-traditionellen Studierenden treffen, ist in der international vergleichenden Literatur vielfach belegt – allerdings wird für Deutschland in diesem Bereich regelmäßig ein deutlicher Nachholbedarf festgestellt (z.B. Broek/Hake 2012; Wolter 2012a).

#### **4 Fazit**

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass der Dritte Bildungsweg auch nach den Novellierungen der Landeshochschulgesetze infolge des KMK-Beschlusses vom März 2009 in der Regel nicht zu einer generellen Studienberechtigung aus dem System der beruflichen Bildung heraus führt. Mit Ausnahme der Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Fortbildung ist die Studienberechtigung entweder auf affine Studiengänge beschränkt oder an das Bestehen einer Zugangsprüfung gebunden. Auch bleiben die Regelungen zwischen den Ländern uneinheitlich und führen zu deutlich unterschiedlichen Graden der Offenheit für Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Studienberechtigung. Dennoch zeigen die Beispiele aus Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, dass weitergehende Schritte zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studieninteressierte grundsätzlich möglich sind. Gleiches gilt für die hohen Anteilswerte von Studienberechtigungen des Dritten Bildungswegs an einzelnen Hochschulen. Für eine vollständige formale oder gar faktische Gleichstellung von beruflichen und allgemeinbildenden (Aus-)Bildungswegen wären allerdings weitergehende Maßnahmen erforderlich, die grundlegend in die überkommene Architektur des deutschen Bildungswesens eingreifen müssten. Die bestehenden institutionellen Ordnungen, insbesondere die herausgehobene gesellschaftliche Bedeutung des Abiturs, erweisen sich jedoch als ausgesprochen stabil, was unter anderem die unter den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern nach wie vor weit verbreitete Skepsis gegenüber einer weitgehenden Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen mit anderen Bildungsbiografien und anderen Vorerfahrungen verdeutlicht. Der Dritte Bildungsweg ist also auch heute noch als eine Schnittstelle zu betrachten, die sich im Widerspruch zur vorherrschenden Systemlogik befindet – trotz der zahlreichen kleinschrittigen Ausweitungen der Zugangsmöglichkeiten zum Studium ohne schulische Studienberechtigung in den vergangenen Jahrzehnten.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, SOFI-Mitteilungen Nr. 34, S. 13—27.
- Baethge, Martin (2011): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung, in: Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag, S. 277—300.
- Banscherus, Ulf (2010a): Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa – Eine Bestandsaufnahme, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2/2010, S. 40—56.
- Banscherus, Ulf (2010b): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess, in: Wolter, Andrä/Wiesner, Gisela/Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens, Weinheim: Juventa, S. 221—237.
- Banscherus, Ulf (2011a): Nicht -traditioneller Hochschulzugang in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine vergleichende Situationsbeschreibung, in: Strauß, Annette/Häusler, Marco/Hecht, Thomas (Hrsg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 50, Hamburg, S. 181—198.
- Banscherus, Ulf (2011b): Die fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in Deutschland, Großbritannien und Finnland, in: Leszczensky, Michael/Barthelmes, Tanja (Hrsg.): Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum – Stand und Perspektiven, HIS-Forum Hochschule Nr. 8/2011, Hannover, S. 119—130.
- Banscherus, Ulf/Himpele, Klemens/Staack, Sonja (2010): Akademische Berufsqualifizierung als konzeptionelle Herausforderung an Hochschulen, Politik und Studierendenforschung. WSI-Mitteilungen, 63. Jg., Nr. 10, S. 508—514.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 37—62.
- Bourdieu, Pierre (1989): Social Space and Symbolic Power, Sociological Theory, 7. Jg., Nr. 1, S. 14—25.
- Bourdieu, Pierre (2003 [1979]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 15. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005 [1980]): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, 5. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2006 [1984]): Homo academicus, 4. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973 [1970]): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Broek, Simon/Hake, Barry J. (2012): Increasing Participation of Adults in Higher Education: Factors for Successful Policies, International Journal of Lifelong Education, 31. Jg., Nr. 4, S. 397—417.
- Büttner, Beatrice C./Maaß, Stephan/Nerdinger, Friedemann W. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock, Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 9, Rostock.
- Elias, Norbert (1970): Was ist Soziologie? München: Juventa.
- Elias, Norbert (1990): Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen, in: Elias, Norbert/Scotson, John L. (Hrsg.): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7—56.

- Elias, Norbert (2003 [1987]): Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freitag, Walburga K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule, Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 253, Düsseldorf.
- Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gallup (2007): Perceptions of Higher Education Reforms. Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey, Flash Eurobarometer 198, o.O.
- Gierke, Willi B. (2013): Wege an die Hochschule für beruflich Qualifizierte. Geschichtliche Aspekte der Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung Niedersachsens und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, in: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann, S. 80—109.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2011): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland, in: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 203—222.
- Jakobi, Anja P. (2009): Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken, in: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden: VS Verlag, S. 172—189.
- Jakobi, Anja P./Rusconi, Alessandra (2008): Lifelong Learning in the Bologna Process. European Developments in Higher Education, Compare. A Journal of Comparative and International Education, 39. Jg., Nr. 1, S. 51—65.
- Jarausch, Konrad H. (1999): Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989 – Ein akademischer Sonderweg?, in: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien: Böhlau, S. 58—79.
- Jarausch, Konrad H. (2008): Demokratische Exzellenz? Ein transatlantisches Plädoyer für ein neues Leitbild deutscher Hochschulen, Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Heft 1, S. 34—52.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2003): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand: März 2003.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2007): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand: Oktober 2007.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2011): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand: Juli 2011.
- Machocki, Sieglinde/Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010): Wege in deutsche Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive, in: Wolter, Andrä/Wiesner, Gisela/Koepfner, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens, Weinheim: Juventa, S. 195—219.
- Miethe, Ingrid/Schiebel, Martina (2008): Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der DDR, Frankfurt am Main: Campus.
- Minks, Karl-Heinz/Netz, Nicolai/Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven, Forum Hochschule 11/2011, Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Nickel, Sigrun/Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, CHE-Arbeitspapier Nr. 157, Gütersloh.
- Nickel, Sigrun/Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur. Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse, CHE Arbeitspapier Nr. 123, Gütersloh.
- Orr, Dominic/Gwosc, Christoph/Netz, Nicolai (2011): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT IV 2008-2011, Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Orr, Dominic/Riechers, Maraja (2010): Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern, Forum Hochschule 11/2010, Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Oswald, Bianca (2011): Studium ohne Abitur. Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in Nordrhein-Westfalen, Statistik kompakt, Nr. 7/2011, Düsseldorf: Information und Technik Nordrhein-Westfalen.
- Schatz, Ingrid (1998): Hochschulzugang ohne Abitur, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Schimank, Uwe (2009): Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15.4.2009, S. N5.
- Schomburg, Harald/Flöther, Choni/Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, Projektbericht des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) an der Universität Kassel, Kassel.
- Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Solga, Heike (2004): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim: Juventa, S. 19–38.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (2008): Ist die Idee der (deutschen) Universität am Ende?, Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Heft 1, S. 53–64.
- Teichler, Ulrich (2007): Grundfragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung in Europa, in: Badelt, Christoph/Wegscheider, Wolfhard/Wulz, Heribert (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich, Graz: Leykam, S. 193–257.
- Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 2/2004, S. 64–80.
- Ulbricht, Lena (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand, Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Nr. 1/2012, S. 154–168.
- Vester, Michael (2004): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim: Juventa, S. 39–70.
- Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg: Holzberg.
- Wolter, Andrä (1990): Die symbolische Macht des Abiturs, in: Kluge, Norbert/Scholz, Wolf-Dieter/Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene, Oldenburg: Universität Oldenburg. S. 49–116.
- Wolter, Andrä (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige, Oldenburger Universitätsreden Nr. 63.
- Wolter, Andrä (2000): Non-traditional Students in German Higher Education – Situation, Profiles, Policies and Perspectives, in: Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change, London: Routledge, S. 48–66.
- Wolter, Andrä (2012a): Germany: From Individual Talent to Institutional Permeability. Changing Policies for Non-traditional Access Routes in German Higher Education, in: Slowey, Maria/Schuetze, Hans (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners, London: Routledge, S. 43–59.
- Wolter, Andrä (2012b): Durchlässigkeit und Öffnung des Hochschulzugangs aus der Perspektive der Hochschulforschung, in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK, Hrsg.): Durchlässigkeit. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit, Bonn, S. 8–14.
- Wolter, Andrä (2012c): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen, in: Kerres, Michael u.a. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster: Waxmann, S. 271–284.
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna. “A never ending story”, in: Schubarth, Wilfried u.a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 21–36.

# XIII Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende<sup>1</sup>

## Empirische Befunde und Praxisbeispiele

### 1 Einleitung

Seit einigen Jahren sind nicht-traditionelle Zugangswege zu einem Hochschulstudium in Deutschland zunehmend in den Fokus der öffentlichen und politischen Diskussion gerückt, nachdem diese lange allenfalls randständig behandelt worden waren (Wolter 2011; Wolter et al. 2014). Als Reaktion darauf wurden unter anderem zahlreiche Förderprogramme aufgelegt, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Ein Beispiel hierfür ist der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Wichtige Impulse für diese Entwicklung gingen von der europäischen Ebene aus, nicht zuletzt vom Bologna-Prozess zur Bildung eines europäischen Hochschulraums, in dessen Zielkatalog sich seit 2001 auch die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen findet (Banscherus 2010a). Von besonderer Relevanz für die Öffnung des Hochschulzugangs war aber die Projektion eines aufziehenden Fachkräftemangels infolge der demografischen Entwicklung. Vor diesem Hintergrund hat die Kultusministerkonferenz (KMK) am 6. März 2009 ihren Beschluss zum *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* gefasst, mit dessen Umsetzung in den Hochschulgesetzen der Länder die Möglichkeiten zum Erwerb nicht-traditioneller Studienberechtigungen für beruflich qualifizierte Studieninteressierte in relevantem Maße ausgeweitet wurden (Wolter 2013; Banscherus 2015a).

Erklärtes Ziel der Politik ist es, verstärkt nicht-traditionelle Studierende für ein Studium zu gewinnen, worunter in Deutschland üblicherweise Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im grundständigen Studium verstanden werden, insbesondere berufserfahrene Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Fortbildungsprüfung (z.B. Meisterinnen und Meister, Fachwirtinnen und Fachwirte) sowie einer Zugangsprüfung oder eines

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf / Kamm, Caroline / Otto, Alexander (2016): Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele, in: Wolter, André / Banscherus, Ulf / Kamm, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd. 1, Münster: Waxmann, S. 295-319.

Probestudiums.<sup>2</sup> Allerdings sehen sich nicht-traditionelle Studierende regelmäßig Zweifeln an ihrer Studierfähigkeit ausgesetzt, weshalb auch die Frage der Studienvorbereitung dieser Studieninteressierten eine wichtige Rolle in der wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Diskussion spielt. Aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beispielsweise kann die Öffnung der Hochschulen nur erreicht werden, „wenn die Studienbedingungen den besonderen Qualifikationsvoraussetzungen und der besonderen Lebenssituation vieler beruflich Qualifizierter Rechnung tragen. Ein höherer Anteil beruflich qualifizierter Studienanfänger erfordert weitere Investitionen in Studienberatung und Studienplätze, in propädeutische und ergänzende Lehrangebote, in eine flexible Studienorganisation sowie in familienfreundliche Infrastrukturen.“ So formulierte es die HRK-Mitgliederversammlung in einem Beschluss vom 18. November 2008 (HRK 2008). Aus Sicht der Hochschulen sind spezifische Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende also insbesondere im Kontext der Umsetzung des Ziels einer Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen von besonderer Bedeutung.

In den folgenden Abschnitten werden vor diesem Hintergrund zunächst die Ergebnisse einer Recherche zu an den Hochschulen bereits bestehenden Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten vorgestellt. Daran knüpfen empirische Befunde zur Nutzung von Informations-, Beratungs-, und Unterstützungsmaßnahmen durch nicht-traditionelle Studierendengruppen und zu den damit verbundenen Erfahrungen an. In einem weiteren Abschnitt werden aktuelle Praxisbeispiele beschrieben, die in den vergangenen Jahren an Hochschulen in Deutschland entwickelt worden sind. Diese basieren vor allem auf den Ergebnissen der ANKOM-Initiative<sup>3</sup> sowie des Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Ergänzend wurden Beispiele aus regionalen Ansätzen einbezogen, etwa aus dem Förderprogramm *Offene Hochschule Niedersachsen*. Zur Erweiterung der Perspektive werden außerdem zwei Ansätze zur Gestaltung von Übergängen für nicht-traditionelle Studierende von Hochschulen in Kanada und Großbritannien näher betrachtet.

## **2 Bestehende Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte**

Während die Aktivitäten der Politik zum Abbau der Hürden für nicht-traditionelle Studierende und zur Verbesserung der Anrechnungsmöglichkeiten gut dokumentiert sind (z.B. Freitag

---

<sup>2</sup> Teilweise sind in der Literatur auch erweiterte Definitionen von nicht-traditionellen Studierenden anzutreffen, die stärker auf bildungsbiografische Aspekte abheben (Freitag 2012; Banscheraus 2015b). Diese können beispielsweise auch die Absolventinnen und Absolventen von Abendgymnasien und Kollegs, weitere Zielgruppen wie an den Hochschulen unterrepräsentierte Personengruppen einschließen oder sich auf Studierende in ‚nicht-traditionellen‘ Studienformaten wie beispielsweise im Fernstudium beziehen (z.B. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008; Slowey/Schuetze 2012).

<sup>3</sup> Im Rahmen der ANKOM-Initiative wurden zwischen 2005 und 2008 Hochschulen bei der Implementation von Modellen zur Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen auf die Studienanforderungen gefördert. Von 2011 bis 2014 wurde in einer weiteren Förderrunde des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Entwicklung von Angeboten zur Begleitung des Übergangs zum Studium unterstützt.

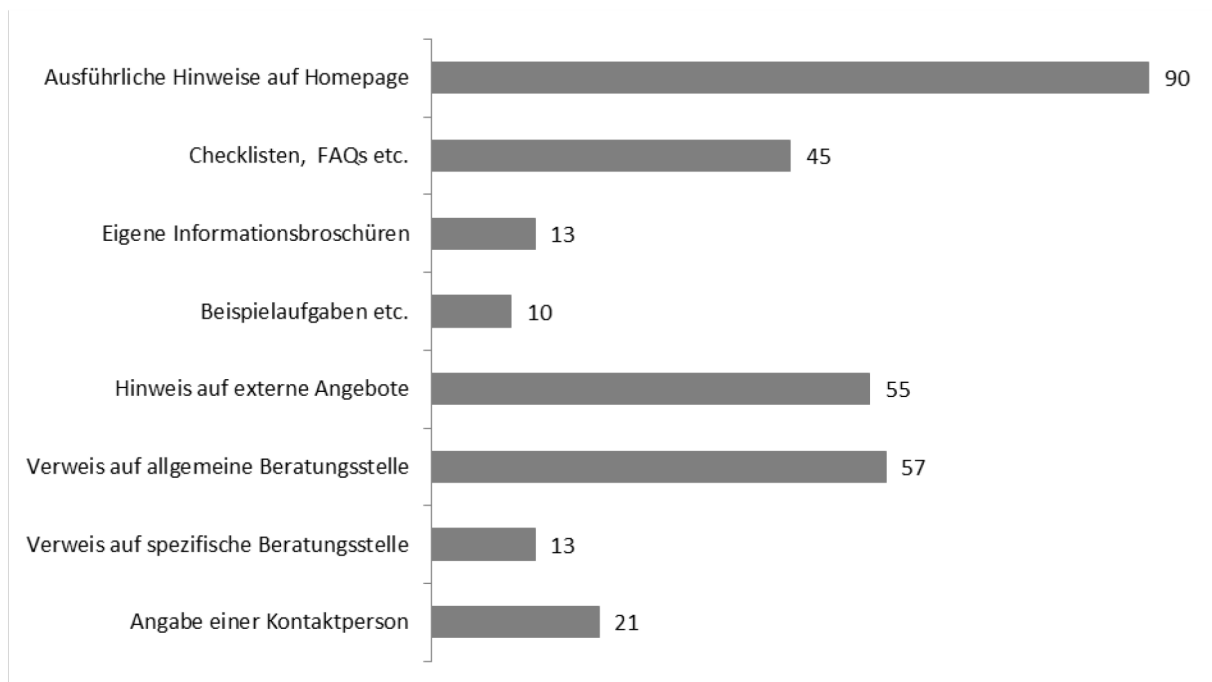
2010; Freitag et al. 2011; Nickel/Leusing 2009; Wolter et al. 2014; Ulbricht 2012a, 2012b; Banscherus 2015a), ist bisher wenig über die Angebote der Hochschulen zur Information, Beratung und Begleitung dieser Zielgruppe bekannt. Um mehr über Umfang und Inhalte von Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studieninteressierte zu erfahren, wurden im August 2013 die Internetauftritte von 116 Hochschulen ausgewertet, davon 44 Universitäten und 72 Fachhochschulen (vgl. Banscherus/Pickert 2013). Von den betrachteten Hochschulen befanden sich 21 in kirchlicher oder privater Trägerschaft. Die Untersuchung folgte der anzunehmenden Recherchestrategie von Studieninteressierten: Ausgehend von der Startseite der Hochschule wurden die unter der Rubrik *Informationen für Studieninteressierte* beziehungsweise vergleichbaren Bezeichnungen angebotenen Informations- und Beratungsangebote für den nicht-traditionellen Hochschulzugang ausgewertet. Für 15 Hochschulen konnten bei der Recherche keine Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende identifiziert werden, vor allem weil der Aufbau der Homepage einer studiengangbezogenen Systematik folgte. Folglich beziehen sich die weiteren Aussagen auf 101 Hochschulen.

## **2.1 Formen und Inhalte von Informations- und Beratungsangeboten**

Bei der Auswertung der Informations- und Beratungsangebote zum nicht-traditionellen Hochschulzugang wurden zum einen die wesentlichen Inhalte und Formate erhoben, wobei vier Angebotsformen unterschieden wurden: (1.) ausführliche Hinweise auf die rechtlichen Regelungen zum Hochschulzugang ohne schulische Studienberechtigung, (2.) die Bereitstellung von eigenen Informationsbroschüren der Hochschulen, (3.) von Checklisten, Leitfäden, Merkblättern oder Übersichten mit Antworten auf häufig gestellte Fragen („FAQ“) sowie (4.) Materialien wie Beispielaufgaben, Musterlösungen oder Selbsttests zur Vorbereitung auf das Studium beziehungsweise die Eignungsprüfung. Hinzu kamen zum anderen die auf den Homepages jeweils genannten Träger der bestehenden Angebote. Hier wurden Verweise auf Beratungsstellen ausdifferenziert in (1.) Hinweise auf allgemeine Beratungsstellen (z.B. Zentrale Studienberatung, Immatrikulationsbüro, Prüfungsbüro, Fachstudienberatung), (2.) Verweise auf interne sowie (3.) externe spezifische Beratungsstellen für nicht-traditionelle Studieninteressierte (z.B. Weiterbildungszentren, Träger der Erwachsenenbildung oder andere Einrichtungen). Auch wurde berücksichtigt, ob (4.) eine konkrete Kontaktperson angegeben wurde.

Neun von zehn Hochschulen (90 Prozent) stellten auf ihren Homepages ausführliche Hinweise auf die formalen Rahmenbedingungen von nicht-traditionellen Zugangswegen zur Verfügung (vgl. Abbildung 1). Weitere Formen der Informationsvermittlung waren dagegen deutlich seltener zu finden: So stellte zwar noch knapp die Hälfte der Hochschulen (45 Prozent) Checklisten, Leitfäden, Merkblätter oder Antworten auf häufig gestellte Fragen in ihrem Internetangebot bereit, eigene Informationsbroschüren oder Flyer sowie prüfungsvorbereitende Materialien wie zum Beispiel Musterklausuren oder Beispielaufgaben bot dagegen nur ein gutes Zehntel (13 bzw. 10 Prozent) der Hochschulen an.

**Abbildung 1: Verbreitung von spezifischen Informations- und Beratungsangeboten für nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen in Deutschland, in Prozent**



*Quelle: Eigene Auswertungen (Stand: August 2013), eigene Darstellung*

Hinsichtlich der Beratungsangebote verwies die überwiegende Zahl der Hochschulen (57 Prozent) auf allgemeine Beratungsstellen wie die Zentrale Studienberatung, das Immatrikulationsamt oder die Fachstudienberatung. Lediglich 13 Prozent der Hochschulen boten auf ihrer Homepage Hinweise auf eine direkt auf die Zielgruppe ausgerichtete interne Beratungsstelle. Diese stellten beispielsweise umfassende Informationen über die Anforderungen der Zulassungsprüfung sowie das Zulassungsverfahren oder das Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen bereit. Auf gut einem Fünftel der Internetseiten (21 Prozent) wurde eine konkrete Kontaktperson für nicht-traditionelle Studieninteressierte aufgeführt. Spezifische Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte genießen an den Hochschulen also nach wie vor Seltenheitswert. Auf mehr als der Hälfte der Homepages (55 Prozent) wurde jedoch auf externe Beratungsstellen für beruflich Qualifizierte hingewiesen.

## **2.2 Unterstützungsangebote beim Übergang zum Studium**

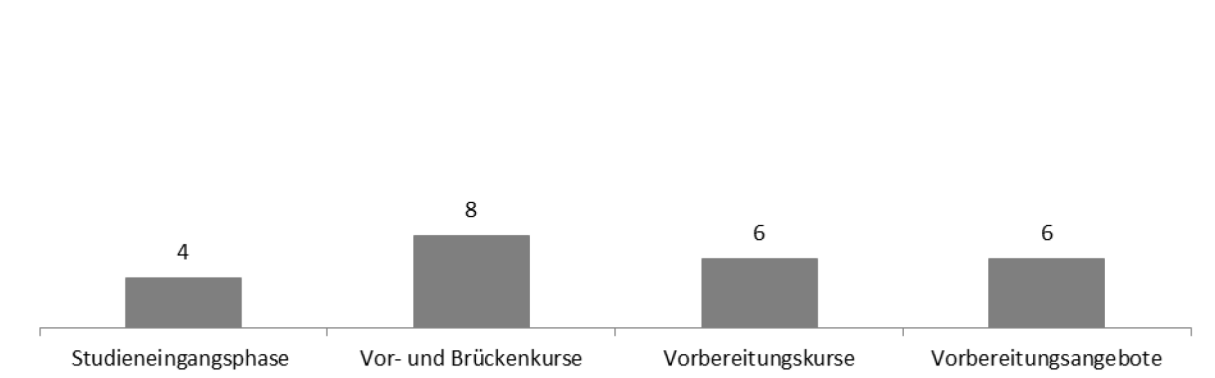
Ein zweiter Schwerpunkt der Untersuchung war die Analyse der bereitgestellten Unterstützungsangebote, also zielgruppenspezifischer Begleitungsangebote in der Studieneingangsphase, Vor- und Brücken- sowie Vorbereitungskursen. Diese Angebote unterscheiden sich von den allgemeinen Orientierungsangeboten für alle neuen Studierenden eines bestimmten Fachs, die die Studienanfängerinnen und -anfänger mit den fachlichen Anforderungen und den Gegebenheiten an der Hochschule vertraut machen sollen. Entsprechende Orientierungsangebote sind an (nahezu) allen Hochschulen zu finden und stellen in aller Regel kein



spezifisches Angebot für nicht- traditionelle Studierende dar. Besonders auf diese Zielgruppe nur ein äußerst kleiner Teil (4 Prozent) der Angebote zur Begleitung von Neuimmatrikulierten in der Studieneingangsphase ausgerichtet (vgl. Abbildung 2). Hierzu gehören beispielsweise studienbegleitende Tutorien, welche sich rund um das Thema ‚Ankommen im Uni-Alltag‘ drehen.

Der überwiegende Teil der Hochschulen bietet Vor- und Brückenkurse vor dem offiziellen Studienbeginn an, insbesondere in den Naturwissenschaften und der Mathematik. Diese „sind darauf ausgerichtet, fachliche Defizite der Studienanfängerinnen und -anfänger bereits vor Studienbeginn zu beheben, um ein einheitliches Qualifikationsniveau zu sichern“ (Banscherus/Pickert 2013, S. 132). Die fachliche Vorbereitung der Studierenden ist demzufolge an vielen Hochschulen ein relevantes Thema, das seinen Niederschlag auch in entsprechenden Angeboten zur Begleitung des Übergangs zum Studium findet. Allerdings richtet auch in dieser Hinsicht nur eine Minderheit der untersuchten Hochschulen (8 Prozent) ihr Angebot gezielt auf nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger aus. Unterschiedliche Vorkenntnisse und heterogene Vorerfahrungen der Studienanfängerinnen und -anfänger spielen an den meisten Hochschulen demnach bislang eine untergeordnete Rolle.

**Abbildung 2: Verbreitung von spezifischen Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen in Deutschland, in Prozent**



In Bezug auf Vorbereitungskurse, die „Studieninteressierte fachungebunden auf ein Studium vorbereiten und bereits vor Studienbeginn allgemeine Informationen bzw. Kenntnisse vermitteln [sollen]“ (Banscherus/Pickert 2013, S. 133), ist der Befund ebenfalls eindeutig: Nur einige wenige Hochschulen (6 Prozent) unterbreiten nicht-traditionellen Studierenden ein entsprechendes Angebot. Inhalte solcher Kurse waren unter anderem wissenschaftliches Arbeiten, Zeitmanagement oder die Studienorganisation.<sup>4</sup> Teilweise wurden Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Studienberechtigung auch auf Vorbereitungskurse von Volkshoch-

<sup>4</sup> Die hier betrachteten Kurse zur Studienvorbereitung nicht-traditioneller Studierender weisen zwar inhaltliche Überschneidungen mit den ebenfalls als Vorbereitungskurse bezeichneten Angeboten auf, die bereits seit den 1970er Jahren in Niedersachsen in der Zusammenarbeit von Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten werden (Scholz 1995; Freitag 2012). Bei letzteren handelt es sich allerdings um eine verpflichtende Vorbereitung auf die Zugangs- beziehungsweise Zulassungsprüfung. Dagegen ist die Teilnahme an den hier untersuchten Kursangeboten freiwillig und diese sind in der Regel auch inhaltlich nicht auf das Ablegen einer Prüfung hin ausgerichtet.

schulen oder anderen Trägern der Erwachsenenbildung verwiesen. Eine Berücksichtigung solcher Angebote ist im Rahmen der Analyse jedoch nicht erfolgt, da diese nicht von den Hochschulen selbst angeboten wurden. Ebenfalls nur auf etwa jeder zwanzigsten Homepage der untersuchten Hochschulen (6 Prozent) fanden sich Hinweise auf zielgruppenspezifische Vorbereitungsangebote auf die Prüfung und das Zulassungsverfahren, wobei nach Landesrecht verpflichtende Beratungsgespräche hier nicht berücksichtigt wurden.

### **3      Beratungs- und Unterstützungsangebote aus der Perspektive nicht-traditioneller Studierender**

Ebenso wie die Befundlage zum bestehenden Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebot für nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen weist auch der Forschungsstand zur Nutzung und Bewertung solcher Angebote erhebliche Leerstellen auf. Um Hinweise auf spezifische Beratungsanforderungen und Unterstützungsbedarfe zu gewinnen, werden im folgenden Abschnitt neben empirischen Daten aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) (Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011) zur Nutzung hochschulischer Angebote im Vergleich verschiedener Studierendengruppen Befunde zur Einschätzung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe selbst präsentiert. Diese basieren auf der inhaltsanalytischen Auswertung von 46 leitfadengestützten Interviews mit nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern des Wintersemesters 2012/2013 zu ihren Erfahrungen in der Studieneingangsphase.<sup>5</sup>

#### **3.1    Nutzung von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten**

Im Rahmen des NEPS wird eine Kohorte von mehr als 17.000 Studienanfängerinnen und -anfängern vom Studienbeginn im Wintersemester 2010/2011 bis zum Übergang in den Beruf mehrmals befragt.<sup>6</sup> Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zur Nutzung von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten der Hochschulen dargestellt. Dabei wird zwischen (1.) allen Studierenden, (2.) allen nicht-traditionellen Studierenden und (3.) nicht-traditionellen Studierenden in einem berufsbegleitenden Studiengang differenziert. Die Einschätzungen zu Unterstützungsangeboten wurden zu Studienbeginn im Rahmen der Rekrutierungsbefragung (im 1./2. Hochschulsemester) erhoben, während die Angaben zu den

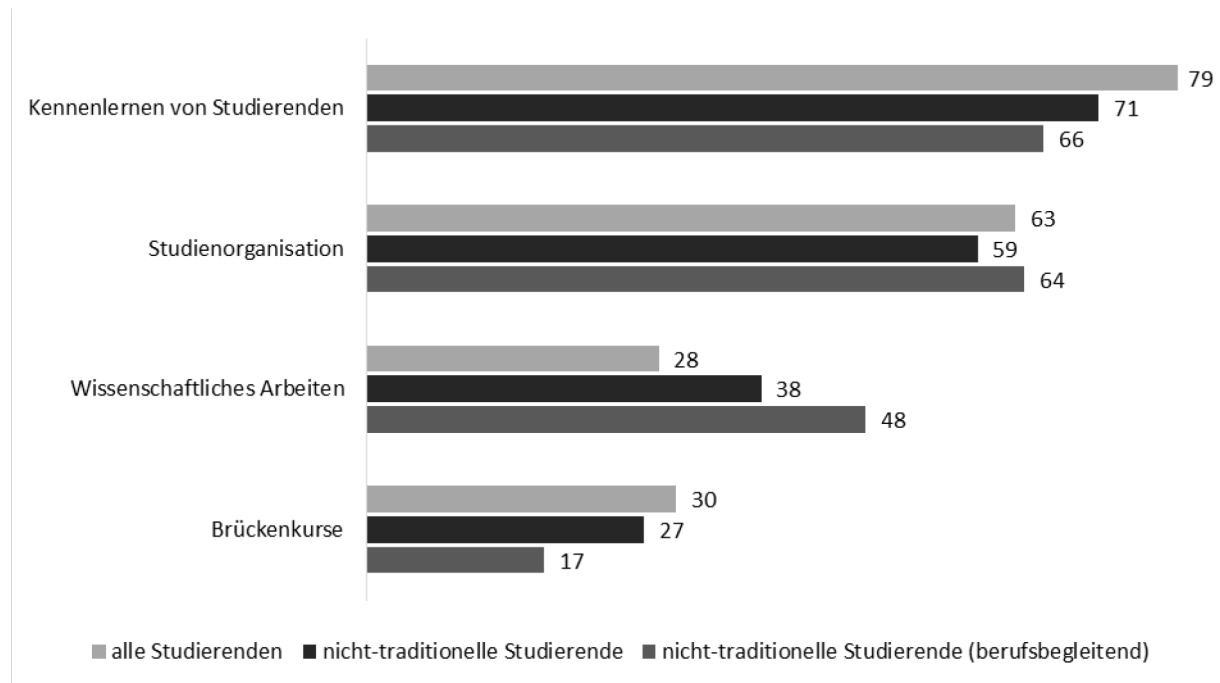
---

<sup>5</sup> Die in diesem Abschnitt dargestellten Befunde basieren auf Auswertungen im Rahmen des Forschungsprojekts *Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität*.

<sup>6</sup> Der vorliegende Beitrag nutzt Daten des NEPS, Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungswissenschaften e.V. (LIWi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Informations- und Beratungsangeboten aus der Onlinebefragung im dritten Hochschulse semester stammen, an der sich noch etwa 12.000 der eingangs befragten Studierenden beteiligten.

**Abbildung 3: Nutzung von ausgewählten Informations- und Beratungsangeboten nach Studierendengruppen, in Prozent**

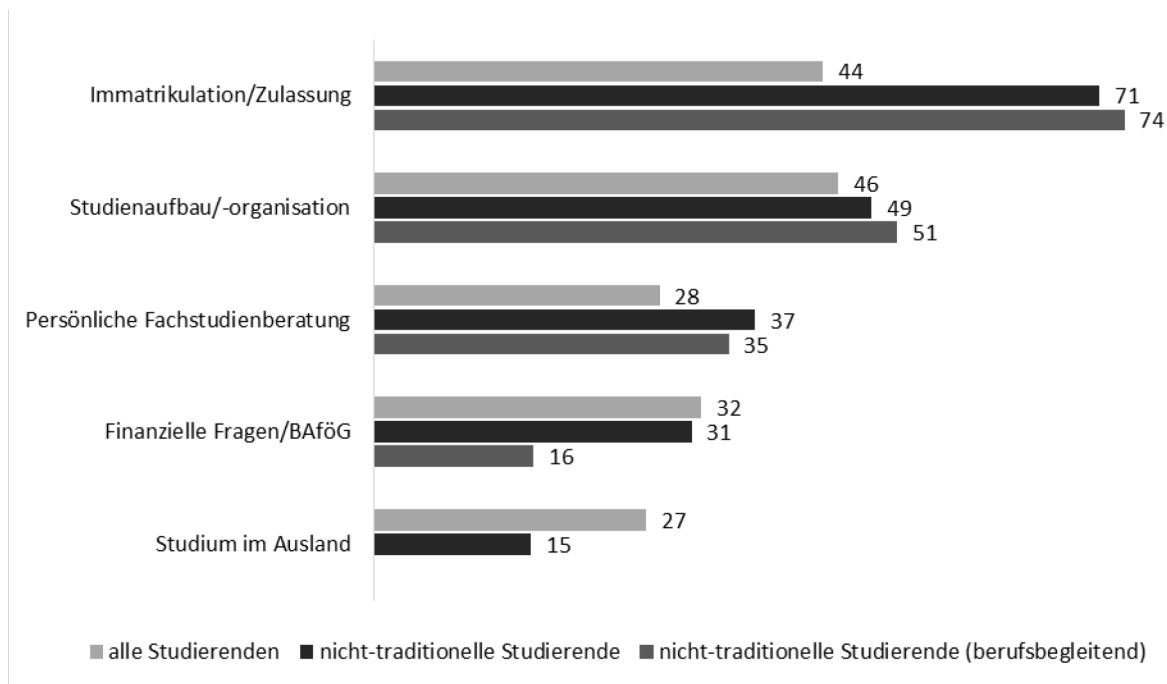


Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0);

Auswertungen: Gunther Dahm (DZHW), eigene Darstellung

Auswertungen der NEPS-Daten zufolge nahmen nicht-traditionelle Studierende in der Studieneingangsphase erheblich häufiger Informations- und Beratungsangebote zu Fragen des Hochschulzugangs und der Studienzulassung in Anspruch als die Studierenden insgesamt (vgl. Abbildung 3). Dies gilt – auf einem deutlich niedrigeren Gesamtniveau – auch für die persönliche Fachstudienberatung. Auffällig ist, dass nicht-traditionelle Studierende offenbar einen deutlich geringeren Informations- und Beratungsbedarf zum Studium im Ausland haben. Hier dürften sich die häufig beschriebenen Unterschiede beim Alter und der Bildungsherkunft nicht-traditioneller Studierender auswirken, die zu einer insgesamt geringeren internationalen Mobilität dieser Studierendengruppen beitragen (vgl. Netz 2014; Banscherus/Spexard 2014). Wenig überraschend ist der Befund, dass nicht-traditionelle Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen einen deutlich geringeren Beratungsbedarf zu Fragen der Studienfinanzierung haben, schließlich studieren diese in der Regel neben der Berufstätigkeit. Die genannten Angebote gehören eindeutig zum Regelangebot der Hochschulen: Sie sind mehr als 90 Prozent der Angehörigen aller Studierendengruppen bekannt.

**Abbildung 4: Nutzung von ausgewählten Unterstützungsangeboten nach Studierendengruppen, in Prozent**



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0);

Auswertungen: Gunther Dahm (DZHW), eigene Darstellung

In der Studieneingangsphase gehören auch Veranstaltungen zum Kennenlernen von Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie zur Studienorganisation aus Sicht der befragten Studierenden an den allermeisten Hochschulen zum Standard. Mehr als vier Fünftel der Befragten gaben unabhängig von der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Studierendengruppen an, dass ihnen entsprechende Angebote zur Verfügung standen. Diese wurden von den Studienanfängerinnen und -anfängern aller betrachteten Gruppen auch zum überwiegenden Teil genutzt. Deutlich seltener werden den Studierenden vor Studienbeginn und in der Studieneingangsphase Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Brückenkurse angeboten. Nur 44 Prozent aller Studierenden gaben an, dass sie Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten nutzen konnten. Von diesen haben gut zwei Drittel (65 Prozent) die Angebote auch in Anspruch genommen, was einem Anteil von 28 Prozent an der Gesamtzahl aller Studierenden entspricht. Nicht-traditionelle Studierende insgesamt und nicht-traditionelle Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen gaben mit Anteilswerten von 56 beziehungsweise 63 Prozent im Vergleich deutlich häufiger an, dass ihnen Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten angeboten wurden. Bei der Nutzung zeigt sich, dass diese von nicht-traditionellen Studierenden insgesamt und denjenigen in berufsbegleitenden Studiengängen mit Anteilen von 68 und 77 Prozent auch häufiger besucht wurden, woraus sich für diese Studierendengruppen Anteilswerte von insgesamt 38 beziehungsweise 48 Prozent ergeben (vgl. Abbildung 4). Hinsichtlich des Angebots und der Nutzung von Brückenkursen offenbart sich ein anderes Bild. Hier berichteten zwar 55 Prozent aller Studierenden, aber nur 45 Pro-

zent der nicht-traditionellen Studierenden und 40 Prozent derjenigen in berufsbegleitenden Studiengängen, dass ihnen ein entsprechendes Angebot zur Verfügung stand. Vorhandene Angebote wurden wiederum in unterschiedlicher Weise genutzt. So haben 55 Prozent aller Studierenden, denen ein Brückenkursangebot zur Verfügung stand, dieses auch in Anspruch genommen. Bei nicht-traditionellen Studierenden und nicht-traditionellen Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen waren es 59 beziehungsweise 43 Prozent. Daraus resultieren für die unterschiedlichen Studierendengruppen insgesamt Anteilswerte von 30, 27 und 17 Prozent, die vor dem Studium oder in der Studieneingangsphase einen Brückenkurs besucht haben (vgl. Abbildung 4). Brückenkurse werden von nicht-traditionellen Studierenden also insgesamt deutlich seltener genutzt als Kursangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten.

### **3.2 Erfahrungen mit Informations- und Beratungsangeboten**

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse zu den Erfahrungen mit Informations- und Beratungs- sowie Unterstützungsangeboten beruhen auf Auswertungen von qualitativen Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden im Rahmen des bereits erwähnten Forschungsprojektes (vgl. Fußnote 5). Wie auch für Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt (Franke/Schneider 2015; Scheller/Isleib/Sommer 2013) stellen für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung die Online-Angebote der Hochschulen im Vorfeld der Studienentscheidung und -aufnahme eine oder sogar *die* zentrale Informationsquelle dar, insbesondere bei den ersten Recherchen der Studieninteressierten. Im Mittelpunkt steht häufig die Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit zur Aufnahme eines Studiums und den Voraussetzungen des Hochschulzugangs. Die befragten Studienanfängerinnen und -anfänger berichten über große Unterschiede zwischen den Webseiten der Hochschulen im Hinblick auf Verständlichkeit, Vollständigkeit und Aufbereitung der Informationen. In der Mehrzahl der Fälle werden diese jedoch als umfassend und hilfreich wahrgenommen. Weitere niedrigschwellige Informationsangebote stellen aus Sicht der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger unter anderem die Studierendenvertretungen bereit, die zum Beispiel über soziale Medien gute Vernetzung und schnelle Hilfe gewährleisten.

*Zielgruppenspezifische Beratungsangebote* für beruflich qualifizierte Studieninteressierte werden – sofern vorhanden – von den Befragten aufgrund der schnellen und kompetenten Hilfe sowie der Erreichbarkeit sehr geschätzt und vordergründig für zugangsspezifische Fragestellungen in Anspruch genommen. Die nicht-traditionellen Studierenden berichten über eine fallbezogene Beratung, bei Bedarf mit eingehender gemeinsamer Prüfung der Unterlagen sowie individueller Unterstützung beim Ausfüllen der Bewerbungsunterlagen, über wertvolle Tipps zur Studienvorbereitung sowie Hinweise zu Statistiken und Prognosen in Bezug auf Zulassungschancen. Die Ratsuchenden begrüßen es, in den zielgruppenspezifischen Beratungsstellen feste Ansprechpartnerinnen beziehungsweise Ansprechpartner zu haben, und fühlen sich ernst genommen und wertgeschätzt.

Die *allgemeine Studienberatung* wird von nicht-traditionellen Studierenden vor allem an den Hochschulen aufgesucht, an denen keine spezifischen Anlaufstellen für nicht-traditionelle Studierende vorhanden sind. Anders als bei der zielgruppenspezifischen Beratung ist die Zufriedenheit mit dem Beratungsergebnis hier jedoch nicht so hoch. Die Befragten berichten von unklaren Zuständigkeiten, widersprüchlichen Aussagen und in Einzelfällen sogar von Unwissenheit in Bezug auf die Zugangs- und Zulassungsregelungen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

„[...] Man merkt schon, wenn man sich bewerben will und noch Fragen hat, dass es erstens noch nicht so lange möglich ist und zweitens noch nicht so hundertprozentig Regelungen gibt, die einfach allen bekannt sind. Also da fehlt schon so ein bisschen noch was.“ (U075)

Die *Fachstudienberatung* nutzen die nicht-traditionellen Studierenden vor Studienaufnahme eher selten. Werden in der Studieneingangsphase jedoch konkrete Fragen zu Studienanforderungen relevant, führen diese sie auch zur Fachstudienberatung. Erst im Studienverlauf kommen bei vielen nicht-traditionellen Studierenden Fragen zu spezifischen Lehrinhalten hinzu. Geschätzt wird bei dieser Form der Beratung der persönliche und direkte Kontakt mit den Lehrenden.

Die generelle Möglichkeit des *Hochschulzugangs* sowie die Voraussetzungen für eine Zulassung zum Studium, Affinitätsregelungen, der Ablauf des Bewerbungsverfahrens einschließlich der einzureichenden Unterlagen und erforderlichen Leistungen – gegebenenfalls auch Informationen zum Ablauf und zu den Anforderungen der Zugangsprüfung – sowie die Einschätzung der individuellen Chancen auf einen Studienplatz werden als Kernfragen benannt, wenn Beratungsangebote in Anspruch genommen werden. Diese Funktion wird aus Sicht der Befragten vor allem dann zufriedenstellend erfüllt, wenn konkrete Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner für nicht-traditionelle Studierende an der Hochschule vorhanden sind. Fehlende spezifische Beratungsstellen, unklare Zuständigkeiten und intransparente Informationen können dagegen zur Verunsicherung der Studieninteressierten führen. Die Frage nach den *Anforderungen des Studiums und deren Bewältigung* spielt für die nicht-traditionellen Studierenden eine besondere Rolle, da bei ihnen aufgrund des fehlenden Abiturs zum Teil große Unsicherheiten über die eigene Studierfähigkeit bestehen. Die Herstellung von Transparenz über die Studienanforderungen und fachlichen Voraussetzungen – zum Beispiel im Rahmen der Fachstudienberatung – erscheint einigen Befragten ausbaufähig. Ebenso sehen die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger Handlungsbedarf hinsichtlich der *Studienorganisation und -orientierung*, vor allem in Bezug auf die Themen Stundenplanung, Nutzung von Lernplattformen, Kenntnis von Fristen und Terminen sowie Hinweise auf die jeweils verantwortlichen Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner.

Die *Fachwahl* ist für nicht-traditionelle Studierende als Beratungsthema dagegen kaum relevant; Berufsziel beziehungsweise Fachwunsch stehen bei der Mehrheit der Befragten bereits lange vor einer Studienbewerbung fest. Auch detaillierte *Informationen über den gewählten Studiengang* liegen häufig bereits vor Studienbeginn vor. Möglichkeiten zur *Studienfinanzierung* spielen in den Anforderungen an Informations- und Beratungsangebote ebenfalls nur eine untergeordnete Rolle.

### 3.3 Erfahrungen mit Unterstützungsangeboten

*Vor- und Brückenkurse* werden in der Regel für alle Studieninteressierten eines Fachs unabhängig von ihrer Vorbildung oder der Art des Hochschulzugangs angeboten, um auf diese Weise auf ein ausgeglichenes fachliches Niveau der Studienanfängerinnen und -anfänger hinzuwirken. Meist sind diese als Intensivkurse über zwei bis sechs Wochen organisiert und zum Teil mit Gebühren verbunden. Insbesondere in der Mathematik, die vor allem in natur-, ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen eine zentrale Rolle spielt, sind diese Formen der Studienvorbereitung weit verbreitet und werden auch von den befragten nicht-traditionellen Studierenden stark in Anspruch genommen. Im Allgemeinen werden sie als hilfreich zum Ausgleich fachlicher Defizite eingeschätzt. Teilweise wird der Nutzen hinsichtlich der fachlichen Integration jedoch bezweifelt, da sich das Pensum am Abiturwissen orientiere und die unterschiedlichen Ausgangsniveaus nicht genügend berücksichtigt würden. Vor allem bei kürzeren Kursangeboten wird der Beitrag zum Ausgleich von bestehenden fachlichen Defiziten infrage gestellt. Die Angebote führten vielmehr zu Überforderung und Verunsicherung bei den nicht-traditionellen Studierenden.

„[...] das war zuerst mal ernüchternd, das erste Mal habe ich irgendwie so einen Schock bekommen und dachte, das kann es ja nicht sein, dass das im Vorkurs so als Refresh gemeint ist und dass da wirklich so was drankommt. Dann habe ich aber auch ein paar Leute kennengelernt im Vorkurs, die ich dann wirklich gefragt habe: ‚Ist das tatsächlich so, habt ihr das im Abitur schon alles gemacht und das ist wirklich nur alles Refresh?‘ Und dann haben eigentlich alle gesagt, ‚bei weitem nicht‘.“ (U248)

Fachungebundene Angebote wie Vorbereitungskurse, wozu vor allem Orientierungskurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, Kurse zu Präsentations- und Kommunikationstechniken sowie Tutorien zur Studienorganisation gehören können, sind den befragten Studienanfängerinnen und -anfängern kaum bekannt und in der Regel ebenso wenig spezifisch auf nicht-traditionelle Studierende ausgerichtet. Nur an einer Fachhochschule im Sample wurde ein entsprechendes Angebot vorgehalten und von den nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zum allgemeinen Brückenkurs als deutlich sinnvoller bewertet.

Die befragten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger weisen einer Teilnahme an Brücken- und Vorbereitungskursen vor allem zwei Funktionen zu: Zum einen dienen sie der *fachlichen Integration* durch die Auffrischung von Wissen beziehungsweise durch den Ausgleich von Niveauunterschieden, geben Einblick in die inhaltlichen Anforderungen des Studiums und können so bestehende Defizite aufzeigen. Zum anderen tragen diese Unterstützungsangebote zur *sozialen Integration* der Studienanfängerinnen und -anfänger bei. Nach Ansicht der befragten nicht-traditionellen Studierenden bieten solche Kurse eine erste Orientierung im Studium und unterstützen die Gewöhnung an das *Lernen in der Hochschule*. Zudem werden sie zum Knüpfen von Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie zur Bildung von Lerngruppen genutzt. Die Unterstützungsangebote werden von den Befragten gut angenommen; nur wenige sehen keinen Bedarf. Generell besteht jedoch der Wunsch nach Angeboten, welche die spezifischen Bedürfnisse und Voraus-

setzungen der beruflich qualifizierten Studierenden stärker berücksichtigen, als dies bisher häufig der Fall ist, beispielsweise hinsichtlich des Vorbildungsniveaus. Bei der sozialen Integration von nicht-traditionellen Studierenden können unter anderem Tutorien- und Mentoringprogramme einen wichtigen Beitrag leisten.

„Was ich schön fände, wenn es vielleicht irgendwie so ein Netzwerk gäbe [...]. Also vielleicht einen Mentor von jemandem, der den gleichen Weg gegangen ist aus einem höheren Semester. Zu sagen, hier, darauf musst du achten und das hilft dir vielleicht. [...] Dann hat man einen direkten Ansprechpartner. Jemanden, der die Probleme versteht, die man hat. Ansonsten muss man sich da einfinden wie jeder andere, der mit dem Studium beginnt.“ (U287)

Einige der Befragten berichten über fehlende oder zu späte Kenntnis über das Kursangebot. Die transparente und frühzeitige Information über solche Angebote ist daher ebenso wichtig wie die ausdrückliche Empfehlung durch die Hochschule, solche Kurse zu besuchen. Ein weiteres Problem stellt für viele nicht-traditionelle Studierende die zeitliche Kollision der Kurse mit Erwerbsarbeit oder Aus- beziehungsweise Fortbildungszeiten vor Studienbeginn dar. Entsprechend äußern die Befragten vereinzelt den Wunsch nach zeitlich flexibleren Angeboten, wie zum Beispiel Online-Kursen.

#### **4 Aktuelle Ansätze zur Entwicklung spezifischer Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für neue Zielgruppen**

Seit einigen Jahren werden im Rahmen von unterschiedlichen Förderprogrammen Projekte durchgeführt, in denen neben anderen Aspekten auch Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote entwickelt werden, die sich teilweise an die Zielgruppe der nicht-traditionellen Studieninteressierten richten. Hierzu gehören neben Projekten, die durch das Förderprogramm *Offene Hochschule Niedersachsen* der niedersächsischen Landesregierung finanziert wurden (Hanft/Brinkmann 2013), auf Bundesebene auch Projekte aus der ANKOM-Initiative (Buhr et al. 2008; Freitag et al. 2011, 2015) und dem Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Stamm-Riemer/Tillack 2012; Stamm/Tillack 2014). In diesem Abschnitt werden Erfahrungen und Ansätze aus diesen Projekten sowie einzelne weitere Beispiele vorgestellt. Die in den Projekten entwickelten Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, von denen im Folgenden einige exemplarisch vorgestellt werden, setzen häufig auf ‚Online-Self-Assessments‘, bei denen durch den Einsatz von onlinebasierten Diagnostiktools ein Abgleich zwischen dem Kompetenzprofil der Studieninteressierten und den Leistungsanforderungen der in Frage kommenden Studienangebote durchgeführt wird. Auch kombinierte Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, bei denen eine zielgruppenspezifische Studienberatung gezielt mit Vorbereitungs- und Brückenkursen verbunden wird, sind häufig anzutreffen. Hinzu kommen unterschiedliche Formen von Informationsangeboten, die sich besonders an nicht-traditionelle Studierende und die Teilnehmenden an berufsbegleitenden Studienformaten richten, sowie Modulstudienangebote, die ein niedrigschwelliges ‚Schnupperstudium‘ ermöglichen. Nach der Darstellung



dieser verschiedenen Angebotsformen wird der Abschnitt abgerundet durch die Vorstellung von zwei internationalen Praxisbeispielen aus Kanada und Großbritannien.

#### **4.1 Online-Self-Assessments und onlinebasierte Unterstützungsangebote**

Online-Self-Assessments verfolgen zumeist das Ziel, durch den Einsatz von psychologischen Testmethoden einen Abgleich zwischen den individuellen Interessen und Erwartungen sowie dem Kompetenzprofil von Studieninteressierten einerseits und den Leistungsanforderungen aus Sicht des jeweiligen Studienfachs andererseits durchzuführen. Sie umfassen häufig in einem ersten Schritt einen fächerübergreifenden Interessenstest und in einem zweiten Schritt studiengangspezifische ‚Erwartungschecks‘. Auf diese Weise sollen den Studieninteressierten Informationen über das Profil und die Anforderungen des Studienfachs an der spezifischen Hochschule vermittelt werden. Diese sollen dabei helfen, falschen Erwartungen vorzubeugen und auf diese Weise auch die Abbruchwahrscheinlichkeit zu reduzieren. Insgesamt soll durch die angebotenen Tests die ‚Passung‘ zwischen Studieninteressierten und dem jeweiligen Studienfach verbessert werden (Stoll/Spinath 2015; Wosnitza/Bürger/Drouven 2015). Darüber hinaus können Online-Self-Assessments für Hochschulen als Marketinginstrument interessant sein, um in diesem Rahmen das eigene Studienangebot differenziert vorstellen zu können (Brunner/Ranft/Wittig 2015; Hardt/Marx 2015). Teilweise wird mit diesem Instrument auch die Erwartung verbunden, den mit Informations- und Beratungsangeboten verbundenen Ressourceneinsatz zu optimieren:

„Im Rahmen der Studienberatung sind Self-Assessments auch aus Sicht des Zeit- und Personalmanagements interessant. Wenn Studieninteressierte selbstständig, via Internet, ihre Eignung für ein Fach prüfen, können sie schon im Vorfeld der Beratung durch Selbstreflexion Schwächen und Stärken bzgl. der Anforderungen in dem gewünschten Studienfach identifizieren, die bislang häufig zeitaufwändig in der Beratung aufgespürt werden mussten[.]“ (Brunner/Ranft/Wittig 2015, S. 151)

Studiengangspezifisch sind auch ähnliche Ansätze zu beobachten, die sich entweder – beispielsweise in Form des *Online-Studienwahl-Assistenten* der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Kaiserslautern – darauf beschränken, Studieninteressierten relevante Informationen zum Studienangebot, dem Zulassungs- und Bewerbungsverfahren sowie den zu erwartenden Studienanforderungen zur Verfügung zu stellen, um eine anschließende persönliche Beratung vorzubereiten (Hardt/Marx 2015), oder die sich auf einen Kompetenzbereich fokussieren, der für das Studium als besonders relevant betrachtet wird. Letzteres gilt insbesondere in ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächern, aber auch im Bereich der Wirtschaftswissenschaften für die mathematischen Vorkenntnisse der (potentiellen) Studierenden (Glaubitz 2015; Bellen/Tiesler 2015; Heidinger 2015). Dabei kommt der Mathematik nicht selten eine besondere Bedeutung zu – sowohl auf der fachlichen als auch auf einer übergreifenden symbolischen Ebene:

„Die Mathematik nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als dass das Fach [...] hochgradig emotionalisiert und polarisiert. Ganz unabhängig vom tatsächlichen Schwierigkeitsgrad der

Inhalte, besteht bei vielen Menschen eine regelrechte Angst vor Mathematik, was durch die Tatsache, dass mangelndes mathematisches Wissen (im Gegensatz zu anderen Wissenslücken) immer noch salonfähig ist, weiter aufrecht erhalten wird[.]“ (Heidinger 2015, S. 298)

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Online-Self-Assessments auch dazu eingesetzt werden, die mathematischen Vorkenntnisse der Studieninteressierten zu testen, um den Teilnehmenden ein verlässliches Bild vom Anforderungsniveau des jeweiligen Studienfachs zu vermitteln und ihnen gegebenenfalls bestehende Defizite aufzuzeigen. Diese Zielsetzung findet sich übergreifend in den Projekten und wird bei einer heterogenen Zusammensetzung der Studieninteressierten als besonders relevant betrachtet (Bellen/Tiesler 2015; Brunner/Hohlfeld 2015). Deutlich unterschiedlich fallen bei verschiedenen Projekten allerdings die Reaktionen auf festgestellte Wissensdefizite aus. Diese beschränken sich teilweise auf die allgemeine Empfehlung zur Teilnahme an Mathematikkursen oder zur Inanspruchnahme von Nachhilfe wie an der ehemaligen Hochschule Lausitz in Senftenberg, die zwischenzeitlich mit der Technischen Universität Cottbus fusioniert worden ist (Bellen/Tiesler 2015), oder den Verweis auf bestehende Unterstützungsangebote wie Lehrvideos anderer Anbieter oder selbstproduzierte ‚Screencasts‘ wie an der Fresenius Hochschule in Idstein (Daubenfeld/Zenker/Gros 2015). Solche eher undifferenzierten Rückmeldungen, die nicht oder kaum auf die individuellen Testergebnisse eingehen, stoßen allerdings nicht selten auf Skepsis oder offene Kritik:

„In diesem Sinne kann an heutigen Self-Assessment-Tools die häufig sehr oberflächliche, wenig detaillierte inhaltliche Rückmeldung bemängelt werden [...] sowie das Fehlen von spezifischen Angeboten für weitere Schritte nach Abschluss des Assessments. Des Öfteren wird eine generelle Empfehlung für Vorbereitungs- und oder Brückenkurse zum Ende des Assessments gegeben, ohne dass auf konkret verfügbare Angebote hingewiesen wird. Dies wirkt eher demotivierend als unterstützend und erzeugt bei den Nutzer/innen im ungünstigsten Fall ein Gefühl von Rat- und Hilflosigkeit [...] anstatt von Selbstwirksamkeit[.]“ (Brunner/Ranft/Wittig 2015, S. 152)

Als hilfreicher werden onlinebasierte diagnostische Tests betrachtet, die direkt mit einem – ebenfalls online stattfindenden – Brückenkursangebot verknüpft sind und tutoriell begleitet werden. Entsprechende Konzepte wurden an den Universitäten Oldenburg und Freiburg entwickelt. Auf diese Weise sollen Studieninteressierten flexibel nutzbare Übungsbausteine zur Verfügung gestellt werden, die eine Kombination aus selbstgesteuertem Lernen im individuellen Tempo und direktem Feedback, sowohl automatisiert als auch von Dozierenden, darstellen (Brunner/Hohlfeld 2015; Glaubitz 2015). Die Entwicklung entsprechender (zumindest in Teilen) individualisierter Online-Unterstützungsangebote ist aber mit erheblichem Aufwand und einem nicht zu unterschätzenden Mittelbedarf verbunden, was im Rahmen von Projektfinanzierungen häufig kaum zu leisten ist. Als keineswegs einfache Herausforderung hat sich auch die Aufrechterhaltung der Motivation der Teilnehmenden zur kontinuierlichen Beteiligung am Brückenkursangebot herausgestellt, was vor allem mit dem virtuellen Lehr-Lern-Format erklärt wird (Brunner/Hohlfeld 2015; Glaubitz 2015). Es ist also kaum überraschend, dass eine umfassende Bestandsaufnahme zu Online-Self-Assessments und damit verbundenen Brückenkursangeboten im Bereich der Mathematik zu dem Ergebnis geführt hat,

dass bisher kaum Angebote existieren, die auf die besonderen Anforderungen und Bedürfnisse nicht-traditioneller Studieninteressierter und Studierender ausgerichtet sind (Brunner/Ranft/Wittig 2015).

Neben Brückenkursen können auch fachunspezifische Vorbereitungskurse mit einem onlinebasierten Kompetenzcheck zur Identifizierung von individuellen Lernbedarfen verknüpft werden. Beispielsweise stellen die Technische Universität Kaiserslautern und die Hochschule Kaiserslautern Studieninteressierten sowie Studienanfängerinnen und -anfängern ausgewählter Fächer im Rahmen eines Blended-Learning-Angebots, anknüpfend an die Assessment-Ergebnisse, online Wissensressourcen wie Texte, Checklisten und Literaturempfehlungen, Videos sowie konkrete Erlebnisberichte und (Fall-)Beispiele zu den Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens zur Verfügung, die um Präsenzveranstaltungen ergänzt werden (Herrlinger 2015).

## **4.2 Kombinierte Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote**

Die Beratung von nicht-traditionellen Studieninteressierten gilt aufgrund der spezifischen Lebenssituation und der daraus resultierenden besonderen Informations- und Beratungsbedarfe als besonders aufwendig (Brunner et al. 2015; Schulte 2015). Dies gilt umso mehr, als Hochschulen bei der Gestaltung ihrer Beratungs- und Unterstützungsangebote traditionell von einer relativ homogenen Gruppe von Studieninteressierten – insbesondere Abiturientinnen und Abiturienten – ausgehen (Hanft/Maschwitz/Hartmann-Bischoff 2013). Eine Möglichkeit zum Umgang mit diesen Herausforderungen wird in der konzeptionellen Verzahnung von online bereitgestellten zielgruppenspezifischen Informations- und Beratungsangeboten in einem Online-Studienberatungsportal gesehen, das auch gezielte Verweise auf qualifizierte persönliche Beratungsangebote enthält. Entsprechende Ansätze sind an den Universitäten Oldenburg und Hannover entwickelt worden (Brunner et al. 2015; Brunner/Kretschmer 2015; Schulte 2015). Beispielsweise sollen nicht-traditionelle Studieninteressierte einem an der Universität Oldenburg entwickelten Ansatz zufolge im Rahmen einer ‘Guided Tour‘ online Informationen zu relevanten Fragestellungen wie Zugangs- und Zulassungsbedingungen, Anrechnungsmöglichkeiten, Vorbereitungs- und Brückenkursangeboten oder zur Studienfinanzierung erhalten, die sie zur gezielten Vorbereitung eines persönlichen Beratungsgesprächs nutzen können. Themenbezogene Ansprechpersonen sollen bereits aus dem Online-Portal heraus kontaktiert werden können. Dort sollen bei Bedarf auch personenbezogene Informationen hinterlegt werden können, sodass im Rahmen des Ansatzes des ‘Blended Counselling‘ alle beteiligten Beratungsstellen Zugang zur individuellen ‘Beratungsgeschichte‘ erhalten und diese bei ihren Aktivitäten berücksichtigen können (Brunner et al. 2015; Brunner/Kretschmer 2015).

Auch bei der Verbindung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten ist der Einsatz von Blended-Learning-Formaten möglich, was eine flexible Nutzung durch Studierende mit beruflichen oder familiären Verpflichtungen erleichtern kann (Otto/Schwaniger 2013). Einen Ansatz für die konzeptionelle Verbindung von Beratung und Unterstützung für nicht-tradi-

tionelle Studieninteressierte bietet die Leuphana Universität Lüneburg, die eine schrittweise Vermittlung studienrelevanter Techniken wie Recherche, Präsentation und wissenschaftliches Schreiben in Verbindung mit der Erstellung eines Portfolios anbietet, das auch für die Vorbereitung eines Anrechnungsverfahrens genutzt werden kann, und auch das Führen eines Lernzeittagebuchs umfasst, das die Reflexion der eigenen Arbeitsweise befördern soll (ebd.). Beratungs- und Unterstützungsangebote, die in Präsenzform stattfinden, können, wie beispielsweise an der Universität Oldenburg praktiziert, durch regelmäßige Treffen begleitet werden, bei denen sich nicht-traditionelle Studierende über ihre Erfahrungen austauschen und zugleich Beratung zu spezifischen Fragestellungen erhalten können (Brinkmann/Rudkowski/Schlimper 2012). Erfahrungen zeigen allerdings, dass bei solchen Veranstaltungen unter anderem aufgrund von Schwierigkeiten bei der Terminfindung mit einem relativ kleinen Teilnehmerkreis gerechnet werden muss (Hartmann-Bischoff/Brunner 2013).

Bei der Ausgestaltung von Vorbereitungs- und Brückenkursen kann es sich als ratsam erweisen, dass Hochschulen mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung kooperieren, vor allem weil die dort tätigen Dozentinnen und Dozenten häufig über reichhaltige Erfahrungen mit den besonderen Anforderungen und Bedürfnissen erwachsener Lernender verfügen – so der Befund der Universitäten Hannover und Oldenburg (Staecker 2013; Hartmann-Bischoff 2013). Aus einer didaktischen Perspektive kann auch ein niedrigschwelliger und auf eine konkrete fachliche Fragestellung bezogener Ansatz sinnvoll sein, wie er an der Frankfurt School of Finance and Management entwickelt wurde, beispielsweise zur Vermittlung mathematischer Kenntnisse im Rahmen eines Brückenkurses und in der Studieneingangsphase (Heidinger 2015).

#### **4.3 Niedrigschwellige Orientierungsangebote und ‚Schnupperstudium‘**

An einigen Hochschulen wie den Fachhochschulen in Bielefeld und Brandenburg wurden niedrigschwellige Orientierungsangebote entwickelt, die sich gezielt an nicht-traditionelle und berufsbegleitend Studierende richten. Auf diese Weise soll den Studierenden das „Ankommen an der Hochschule“ (Schlindwein/Weyland/Schürmann 2015, S. 218) erleichtert und diese dabei unterstützt werden, „sich im System Hochschule zurechtzufinden“ (Wilms/Schwill/Friedrich 2015, S. 241). Zum Einsatz kommen hier beispielsweise zielgruppenspezifische Tutorien in der Studieneingangsphase (Schlindwein/Weyland/Schürmann 2015) oder die Durchführung einer gesonderten Einführungswoche, die zugleich der Studienorientierung und dem Kennenlernen der Studierenden untereinander dienen soll (Wilms/Schwill/Friedrich 2015).

Das Ziel einer niedrigschwelligen Studienorientierung verfolgen auch verschiedene Ansätze des ‚Schnupperstudiums‘, bei denen Studieninteressierte an einzelnen Kursen oder Modulen teilnehmen können, ohne in den jeweiligen Studiengang immatrikuliert zu sein. Ein Beispiel hierfür ist die an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld bestehende Möglichkeit zur Teilnahme an einem virtuellen Kurs, durch den Interessierte einen realistischen Einblick in den Ablauf eines Studiums im Blended-Learning-Format und einen Eindruck von den Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens erhalten können. Hierzu werden unter anderem

Informationsvideos, Auszüge von Studienbriefen sowie ‚Podcasts‘ eingesetzt und durch Diskussionsforen begleitet (Heide-von Scheven/Brauns/Beuter 2015). Ein anderes Beispiel besteht darin, dass Studieninteressierte an regulären Modulen eines Studiengangs oder fachlich abgestimmten Weiterbildungsmodulen teilnehmen und die abgelegten Prüfungsleistungen auf die Leistungsanforderungen angerechnet werden können, wenn das Studium im angestrebten Studiengang formal aufgenommen wird. Ansätze in diesem Sinne wurden an der HAW Hamburg und der Fachhochschule Münster entwickelt (Balke et al. 2015; Lenkenhoff 2011; Geffers 2012). Auch auf diesem Weg können die Teilnehmenden eine klare Vorstellung von den Studienanforderungen und dem mit einem Studium verbundenen Aufwand gewinnen, um auf dieser Basis entscheiden zu können, ob die Aufnahme eines abschlussbezogenen Studiums aus einer individuellen Perspektive die richtige Entscheidung darstellt (Balke et al. 2015; Geffers 2012). Das Modulstudium stellt insbesondere für nicht-traditionelle Studieninteressierte eine gute Möglichkeit zur individuellen Studienorientierung dar, die allerdings nicht unmittelbar auch einen Hochschulzugangsweg eröffnet, auch wenn das Modulstudium teilweise bereits auf die Anforderungen einer Zugangsprüfung abgestimmt ist (Lenkenhoff 2011).

#### **4.4 Integrierte Angebote zur Unterstützung nicht-traditioneller Studierender<sup>7</sup>**

Das in der kanadischen Provinz Ontario gelegene Conestoga College, ein stark auf die regionalen Wirtschaftsstrukturen ausgerichtetes Community College<sup>8</sup> mit einem hohen Anteil an Teilzeitstudienangeboten, bietet mit seinen ‘College Preparatory’-Programmen einen nicht-traditionellen Zugangsweg zu postsekundären Bildungsangeboten. Diese Zertifikatsprogramme richten sich auch an Interessierte ohne einen Abschluss der höheren Sekundarschule und stellen eine individuelle Vorbereitung auf eine qualifizierte Berufstätigkeit oder ein Hochschulstudium dar. Hierzu werden den Teilnehmenden über die Dauer von drei bis neun Monaten gezielte Angebote zur Verbesserung der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksmöglichkeiten sowie zum Erwerb relevanter mathematisch-naturwissenschaftlicher Kenntnisse und IT-Kompetenzen unterbreitet.<sup>9</sup> Diese eher auf fachliche Anforderungen ausgerichteten Veranstaltungen werden durch die Erarbeitung von individuellen Lern- und Problemlösungsstrategien sowie das Einüben kritisch-reflexiven Denkens flankiert. Hierbei werden die Teilnehmenden intensiv von den Dozentinnen und Dozenten des Programms

---

<sup>7</sup> Bei der Betrachtung der in diesem Abschnitt dargestellten Ansätze aus Großbritannien und Kanada ist zu beachten, dass die Hochschulen in diesen Ländern – im Unterschied zu Deutschland – über eine weitgehende Autonomie bei der Ausgestaltung der Zugangsbedingungen und Zulassungsverfahren verfügen (vgl. Banscherus 2010b).

<sup>8</sup> In Deutschland verfügen die in Nordamerika weit verbreiteten Community Colleges über keine institutionelle Entsprechung. Die Vergleichbarkeit wird dadurch weiter erschwert, dass dieser Bildungsbereich in sich stark ausdifferenziert ist. Die inhaltliche Ausrichtung des Conestoga Colleges, das neben beruflich orientierten Kurzstudienprogrammen auch Studiengänge anbietet, die zu einem Bachelorabschluss führen, weist gewisse strukturelle Ähnlichkeiten mit technisch ausgerichteten Fachschulen sowie entsprechenden Fachhochschulen in Deutschland auf.

<sup>9</sup> Vgl. das Studieninformationsportal des Conestoga Colleges unter <http://www.conestogac.on.ca/caa/upgrading/preparatory-programs.jsp> [08.12.2015].

unterstützt – unter anderem durch individuelle Beratung und Einzelunterricht. Auf diese Weise sollen die Teilnehmenden eine realistische Einschätzung ihres eigenen Kompetenzprofils erhalten, das wiederum die Basis für die Entwicklung einer individuellen Bildungs- und Karrierestrategie bildet (Gorman/Tieu/Cook 2013). Die ‘Preparatory’-Programme folgen konsequent einem lernendenzentrierten Ansatz, der es den Teilnehmenden erlaubt, in ihrem individuellen Tempo zu lernen und den für sie passenden Lernstrategien zu folgen. Mit diesem Ansatz ist trotz der Organisation als Präsenzstudium eine hohe Flexibilität verbunden, unter anderem durch die Möglichkeit zur Vereinbarung individueller Lernzeiten. In ihrem Lernprozess werden die Teilnehmenden kontinuierlich – unter Berücksichtigung ihrer individuellen Anforderungen und Bedürfnisse – durch die Lehrenden begleitet (ebd.). Mit dem Abschluss des Zertifikats ist der Erwerb einer Studienberechtigung verbunden. Neben der Möglichkeit zum Erlass der Studiengebühren können die Teilnehmenden Zuschüsse für Fahrtkosten und Unterstützung bei der Kinderbetreuung erhalten.

Mit dem Zertifikatsprogramm ‘Higher Education Introductory Studies’ bietet das Birkbeck College der University of London Studieninteressierten unabhängig von ihrer Vorbildung die Möglichkeit zum Studium von Modulen, die zugleich eine intensive Studienvorbereitung und die Möglichkeit zum Erwerb einer Studienberechtigung einschließen. Das Birkbeck College ist bereits seit dem 19. Jahrhundert auf berufsbegleitende Studienangebote spezialisiert und hat sich seitdem zu einem der führenden Anbieter von Teilzeitstudiengängen in Großbritannien entwickelt. Diese finden überwiegend in Präsenzform statt, insbesondere in den Abendstunden. Neben dem zentralen Hauptcampus verfügt das College über einen zweiten Campus in einem strukturschwachen Stadtteil im Osten Londons, um auf diese Weise gezielt Menschen mit einem niedrigen formalen Bildungsgrad zu erreichen und ihnen den Weg zum Studium zu ermöglichen (Slowey/Kozina 2012). Seit 2008 wird das Studienprogramm mit gutem Erfolg auch in Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten angeboten, um insbesondere alleinerziehende Mütter zu erreichen (Callender et al. 2014).

Das ‘Introductory Studies’-Programm kann entweder innerhalb eines Jahres oder über den Zeitraum von zwei Jahren absolviert werden. Es beginnt mit einem Kernmodul, das unter anderem kritisch-reflexives Lesen, wissenschaftliches Schreiben, Zeitmanagement und Techniken zur Prüfungsvorbereitung umfasst. Hinzu kommen in der Regel drei fachwissenschaftliche Module nach Wahl der Studierenden, die einem der insgesamt fünf fachlichen Schwerpunkte (Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Soziale Arbeit, Pflege- und Gesundheitswissenschaften), zugeordnet sind.<sup>10</sup> Das Modulstudium wird durch ein intensives Beratungs- und Unterstützungsangebot ergänzt. Hierzu gehören unter anderem Veranstaltungen zur Entwicklung einer individuellen Bildungs- und Karrierestrategie oder zu Finanzierungsfragen sowie Einzelunterricht nach Bedarf der Studierenden (Callender et al. 2014; Slowey/Kozina 2012). Seit einigen Jahren werden vom Birkbeck College in Kooperation mit Stadtteilinitiativen zusätzlich fünfwöchige ‘Learning Cafés’ angeboten, die dabei helfen sollen, die bei (potentiellen) Studieninteressierten bestehenden Beteiligungshürden weiter

---

<sup>10</sup> Vgl. das Studieninformationsportal des Birkbeck Colleges unter <http://bbk.ac.uk/study/2015/certificates/programmes/UEHHEINT> [08.12.2015].

abzubauen (Buddington 2012). Infolge der drastischen Erhöhung der Studiengebühren durch die britische Regierung im Jahr 2012 sind die Teilnehmerzahlen an den ‘Introductory Studies’ allerdings deutlich zurückgegangen. Dies hat sich also in der Praxis als neue Beteiligungshürde erwiesen (Slowey/Kozina 2012).

## **5 Fazit**

Die Zusammenschau der unterschiedlichen Perspektiven zeigt deutlich, dass die Hochschulen beim Übergang von nicht-traditionellen Studieninteressierten ins Hochschulsystem durch die Ausgestaltung ihrer Informations-, Beratungs-, und Unterstützungsangebote den Grad der faktischen Offenheit nicht-traditioneller Zugangswege maßgeblich beeinflussen. Insgesamt hat die Auswertung der bestehenden Angebote und der Erfahrungen der Studierenden gezeigt, dass beim online verfügbaren Informationsangebot formale Aspekte und generelle Verweise auf die an der jeweiligen Hochschule bereits bestehenden allgemeinen Beratungsangebote überwiegen. Spezifische Beratungsstellen für nicht-traditionelle Studieninteressierte werden auf den Homepages nur selten genannt und sind auch den Studierenden seltener bekannt. Zudem unterbreiten nur wenige Hochschulen spezifische Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende, die über allgemeine Orientierungsangebote und zwar fach-, aber nicht zielgruppenspezifische Vor- und Brückenkurse hinausgehen. Dieser Befund steht in einem deutlichen Missverhältnis zur in hochschulpolitischen Stellungnahmen häufig genannten Relevanz entsprechender Angebote zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende.

Die durch die Politik geförderten Entwicklungsaktivitäten im Bereich von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten setzen zu einem relevanten, teilweise sogar überwiegenden Anteil auf ‘Onlinetools’. Dies kann zwar einerseits die flexible Nutzung entsprechender Angebote ermöglichen, aber nur begrenzt auf den individuellen Einzelfall abgestimmt werden. Dies gilt insbesondere für die Ermutigung und Unterstützung von Studieninteressierten durch den persönlichen Kontakt mit Dozierenden, die zugleich Lehrende und Beratende sind, wie es bei den kanadischen und britischen Beispielen der Fall ist. Gerade die individuelle Wertschätzung ist aber besonders wichtig, um vorhandene Zweifel bei nicht-traditionellen Studieninteressierten abzubauen. Dies haben auch die ausgewerteten Interviews deutlich gemacht.

Für die Realisierung des hochschulpolitischen Ziels der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen sind also verstärkte Anstrengungen zur Entwicklung und nachhaltigen Implementierung integrierter Modelle zur Begleitung nicht-traditioneller Studieninteressierter und Studierender beim Übergang ins Studium erforderlich, die Informations- und Beratungs- sowie Unterstützungsangebote zu einem konsistenten Konzept verzahnen. Diese sollten neben spezifischen Informationsangeboten zu den Aspekten Zugang, Zulassung und Anrechnung auch eine ausführliche Beratung zu fachlichen und persönlichen Studienanforderungen sowie die Reflexion der individuellen Motivation und spezifischen Zielsetzungen einschließen.

Außerdem sind für einen relevanten Teil der Zielgruppe spezifische Vorbereitungskurse auf die Zugangsprüfung, Anrechnungsverfahren und wissenschaftliches Arbeiten sowie Vor- und Brückenkurse, die die besonderen Anforderungen dieser Studierendengruppe berücksichtigen, eine wichtige Ergänzung. Sinnvoll können ebenfalls Monitoring- und Tutorienangebote in der Studieneingangsphase sein.

## Literatur

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 11 (4). S. 577-606.
- Balke, J./Banscherus, U./Boettcher, A./Busch, S./Glaubitz, M./Hardt, K./Herrlinger, S./Herzig, L./Jütte, W./Kamm, C./Käuper, K./Lauber-Pohle, S./Marx, C./Schulte, B./Westenhöfer, J./Wolter, A. (2015): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Berlin.
- Banscherus, U. (2010a): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa. S. 221-237.
- Banscherus, U. (2010b): Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa. Eine Bestandsaufnahme. In: die hochschule. 19(2). S. 40-56.
- Banscherus, U. (2015a): Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik. In: Müller, H.-P./Reitz, T. (Hrsg.): Klassenbildung und Bildungspolitik. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart. Weinheim: Beltz-Juventa. S. 153-178.
- Banscherus, U. (2015b): Hochschulzugang aus dem Beruf. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Lexikon Berufsausbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 443-444.
- Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann. S. 81-96.
- Banscherus, U./Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Eine Bestandsaufnahme. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen (Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 53). Hamburg. S. 128-134.
- Banscherus, U./Spexard, A. (2014): Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 61-78.
- Bellen, B./Tiesler, J. (2015): „Perspektive Ingenieur“ – Informationsportal zum Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte in ingenieurwissenschaftliche Studiengänge. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann. S. 117-129.
- Blossfeld, H.-P./Roßbach H.-G./Maurice, J. von (2011): Editorial. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H.-G./Maurice, J. von (Hrsg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS) (Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 1-4.
- Brinkmann, K./Rudkowski, T./Schlimper, A. (2012): Mit beruflicher Qualifikation an die Hochschule. Informations-, Vorbereitungs- und Begleitangebote an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: Berufsbildung. (Nr. 136). S. 10-12.



- Brunner, S./Hohlfeld, G. (2015): Online-Studienvorbereitung für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. Am Beispiel des Online-Vorbereitungsmoduls „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann. S. 199-213.
- Brunner, S./Kretschmer, S. (2015): Blended Counselling. Neue Konzepte der Beratung für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann. S. 97-111.
- Brunner, S./Kretschmer, S./Hoffmann, J./Zawacki-Richter, O. (2015): Blended Counselling: Konzeption eines Online-Beratungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann. S. 31-47.
- Brunner, S./Ranft, A./Wittig, W. (2015): Online-Self-Assessments: die Bedeutung von Feedback und Implikationen für die (Weiter-)Entwicklung von Verfahren für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann. S. 145-162.
- Buddington, P. (2012): Widening participation: 'not just about getting people through the doors'. In: Guardian Professional. URL: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/aug/21/widening-participation-birkbeck-learning-cafes> [08.12.2015].
- Buhr, R./Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Callender, C./Hawkins, E./Jackson, S./Jamieson, A./Land, H./Smith, H. (Hrsg.) (2014): 'Walking tall': A critical assessment of new ways of involving student mothers in higher education. London.
- Daubenfeld, T./Zenker, D./Gros, L. (2015): Herausforderungen, Lösungsansätze und Erfahrungen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Bildung im Sektor Chemie. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann. S. 315-339.
- Franke, B./Schneider, H. (2015): Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss (Forum Hochschule 1/2015). Hannover.
- Freitag, W. K. (2010): Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Standortbestimmung zehn Jahre nach der Ratifizierung der Bologna-Erklärung. In: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.): Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel (Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 49). Hamburg. S. 239-250.
- Freitag, W. K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule (Böckler-Arbeitspapier Nr. 253). Düsseldorf.
- Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E.-M./Schröder, S./Völk, D. (Hrsg.) (2015): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann.
- Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.
- Geffers, J. (2012): Case Study Germany. Unveröffentlichte Fallstudie im Rahmen des Forschungsprojektes Opening Higher Education to Adults (HEAD). Bonn.
- Glaubitz, M. (2015): "Brücken in den Weiterbildungs-Baukasten" – ein mathematischer Online Brückenkurs. In: Balke, J. et al. (Hrsg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Berlin. S. 43-51.
- Gorman, G./Tieu, T.-T./Cook, T. (2013): Non-Traditional Pathways to Postsecondary Education: A Qualitative Study of the Experiences of Students in College Preparatory Programs. Toronto.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.
- Hanft, A./Maschwitz, A./Hartmann-Bischoff, M. (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studien Erfolgs. In: Hanft, A./Brinkmann, K.

- (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 110-119.
- Hardt, K./Marx, C. (2015): Virtuelle Übergangsberatung – der Online-Studienwahl-Assistent. In: Balke, J. et al. (Hrsg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Berlin. S. 28-35.
- Hartmann-Bischoff, M. (2013): Kreditpunkte außerhochschulisch erwerben. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 127-135.
- Hartmann-Bischoff, M./Brunner, S. (2013): Studieren mit beruflicher Qualifikation – Beratung, Vorbereitung und Begleitung. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 120-126.
- Heide-von Scheven, B./Brauns, F./Beuter, F. (2015): Blended Guiding und virtuelle Kurse – Studienorientierung für beruflich Qualifizierte an der FH der Diakonie. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann. S. 93-116.
- Heidinger, A.-L. (2015): Mathematik von der Praxis in die Theorie Stärkenförderung statt Defizitorientierung am Beispiel des Funktionsbegriffs. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann. S. 297-314.
- Herrlinger, S. (2015): Instrumente und Konzepte des Übergangsmanagements – Vor- und Brückenkurse. In: Balke, J. et al. (Hrsg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Berlin. S. 52-56.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Entschließung der 4. HRK-Mitgliederversammlung am 18.11.2008. Bonn.
- Lenkenhoff, M. (2011): Das Projekt BA-Flex. Eine Idee zur Flexibilisierung und Verbesserung der Durchlässigkeit des Bachelor-Studiums Soziale Arbeit an der Fachhochschule Münster. In: Hochschule & Weiterbildung. 2011(1). S. 44-49.
- Netz, N. (2014): Der Zugang zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten aus Sicht von Hochschulpolitik und Hochschulforschung: Eine Bestandsaufnahme. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 81-97.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse (CHE-Arbeitspapier Nr. 123). Gütersloh.
- Otto, C./Schwaniger, K. (2013): Übergänge in die Offene Hochschule durch Learn-Life-Balance und Diversity-Strategien. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen (Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 53). Hamburg. S. 229-233.
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12: Tabellenband (HIS-Forum Hochschule 6/2013). Hannover.
- Schlindwein, D./Weyland, U./Schürmann, M. (2015): Tutorien als Unterstützung beim Übergang an die Hochschule? – Erfahrungen und Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt bequaST. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann. S. 215-236.
- Scholz, W.-D. (1995): Studieren auch ohne Abitur. Möglichkeiten des Hochschulzugangs über den Beruf in Deutschland. In: Bildung und Erziehung. 48(3). S. 285-301.
- Schulte, B. (2015): Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Hannover. In: Balke, J. et al. (Hrsg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Berlin. S. 21-27.
- Slowey, M./Kozina, E. (2012): Case Study United Kingdom. Unveröffentlichte Fallstudie im Rahmen des Forschungsprojektes Opening Higher Education to Adults (HEAD). Bonn.

- Slowey, M./Schuetze, H. G. (Hrsg.) (2012): *Global Perspectives in Higher Education and Lifelong Learners*. London: Routledge.
- Staecker, B. (2013): Die Öffnung der Hochschule und das Projekt „STUDIUM INITIALE - Übergangsmanagement und Integration beruflich Qualifizierter in das Hochschulstudium“. In: Vogt, H. (Hrsg.): *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen* (Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 53). Hamburg. S. 225-228.
- Stamm-Riemer, I./Tillack, D. (Red.) (2012): *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation. Bonn.
- Stamm, I./Tillack, D. (Red.) (2014): *Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Bonn.
- Stoll, G./Spinath, F. (2015): Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl? Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann. S. 113-131.
- Ulbricht, L. (2012a): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: *die hochschule*. 21(1). S. 154-168.
- Ulbricht, L. (2012b): Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse. In: *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*. 6(4). S. 99-104.
- Wilms, A./Schwill, U./Friedrich, E. (2015): Studienerfolgsoptimierende Dimensionen des Übergangs. Bestandsaufnahme – Evaluation – Reflexion. In: Freitag, W. K. et al. (Hrsg.): *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann. S. 237-254.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 33(4). 8-35.
- Wolter, A. (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): *Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?* Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 191-212.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 36(4). S. 8-39.
- Wosnitza, M./Bürger, K./Drouven, S. (2015): Self-Assessments: heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognose von Studienerfolg. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann. S. 133-143.

# **XIV Die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik<sup>1</sup>**

Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern

## **1 Einleitung<sup>2</sup>**

In den vergangenen Jahren ist die Förderung des Lebenslangen Lernens auf der hochschulpolitischen Prioritätenliste deutlich nach oben gerückt. Hierzu haben unter anderem die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses, zu denen seit 2001 auch explizit das Lebenslange Lernen gehört (Wolter 2011; Faulstich/Oswald 2010; Banscherus 2010), und die stärkere Thematisierung einer Öffnung der Hochschulen und eines Ausbaus der Weiterbildungsangebote im Rahmen der Diskussion um die gesellschaftliche Verantwortung und die ‘Third Mission‘ der Hochschulen (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010; Henke/Pasternack/Schmid 2015) beigetragen. Aber auch die zunehmende Betrachtung der Weiterbildung als neues Geschäftsmodell der Hochschulen seitens der Politik und wissenschaftspolitischer Gremien (Dobischat/Ahlene/Rosendahl 2010; Faulstich/Oswald 2010) sowie verschiedene Prognosen und Projektionen zur Entwicklung des Fachkräftebedarfs und des demografischen Wandels sind als Einflussfaktoren zu nennen (Wolter 2013; Wolter et al. 2014). Demgegenüber standen die Hochschulen – bis auf einige durchaus relevante Ausnahmen – den Zielsetzungen des Lebenslangen Lernens lange Zeit eher unbeteiligt bis ablehnend gegenüber, was vor allem auf die in Deutschland vorherrschende Tradition der ‚Forschungsuniversität‘ zurückzuführen ist (Wolter 2011; Hanft/Zilling 2011).

Um die als gesellschaftlich relevant betrachteten Zielsetzungen in die hochschulpolitische und vor allem hochschulische Praxis umzusetzen, stehen der Politik unterschiedliche Instrumente zur Verfügung, insbesondere die Festlegung gesetzlicher Regelungen, der Abschluss

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf / Neumerkel, Johann / Feichtenbeiner, Rolf (2016): Die Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen als strategisches Ziel der Hochschulpolitik. Eine Analyse der Maßnahmen und Initiativen von Bund und Ländern, in: Wolter, André / Banscherus, Ulf / Kamm, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd. 1, Münster: Waxmann, S. 81-102.

<sup>2</sup> Dieser Beitrag basiert auf der Studie *Strategien zur Förderung des Lebenslangen Lernens in Bund und Ländern. Ergebnisse eines studentischen Forschungsprojektes an der Humboldt-Universität zu Berlin* (Feichtenbeiner/Neumerkel/Banscherus 2015), die als thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* erschienen ist.

von Zielvereinbarungen mit den Hochschulen sowie die Schaffung von Anreizen, beispielsweise durch die Förderung von Modellprojekten, oder auch durch größere Förderprogramme wie den Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* und entsprechende regionale Initiativen. Aufgrund der verfassungsmäßig garantierten Kulturhoheit kommt den Ländern auch bei der Förderung des Lebenslangen Lernens im Hochschulwesen die primäre Regelungskompetenz zu; allerdings kann der Bund in Abstimmung mit den Ländern Förderprogramme initiieren. Dabei stehen direkte Eingriffe in die Eigenständigkeit der Länder und Hochschulen wie Gesetze und Verordnungen unter einem stärkeren Begründungszwang als kooperative und indirekte Steuerungsansätze wie Zielvereinbarungen und finanzielle Fördermaßnahmen (Müller et al. 2010; Banscherus/Reiß 2012).

In diesem Beitrag werden vor diesem Hintergrund hochschulpolitische Ansätze zur Förderung des Lebenslangen Lernens untersucht, wobei der Schwerpunkt bei den Maßnahmen und Initiativen liegt, die seitens der Länder ergriffen wurden. Der Untersuchungszeitraum beginnt im Oktober 2008, ist auf fünf Jahre angelegt und endet demnach im Oktober 2013. Am 22. Oktober 2008 wurde auf dem als *Dresdner Bildungsgipfel* bekannten Treffen der Regierungschefs des Bundes und der Länder die Qualifizierungsinitiative *Aufstieg durch Bildung* vereinbart. Diese hat eine ganzheitliche Förderung des deutschen Bildungssystems zum Ziel, um einen Beitrag zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen der Globalisierung, des demografischen Wandels und des prognostizierten Fachkräftemangels zu leisten. In dieser Vereinbarung heißt es: „Jede und Jeder soll die Chance zum Aufstieg durch Bildung haben“ (Bundesregierung/Regierungschefs der Länder 2008, S. 11), wobei die Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung in die akademische Bildung als ein wesentlicher Beitrag verstanden wird und durch ein ‚Aufstiegspaket‘ gefördert werden soll. Zu diesem gehört auch der gemeinsam vom Bund und den Ländern getragene Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*.

## 2 Anlage der Untersuchung

Im Rahmen eines studentischen Forschungsprojektes an der Humboldt-Universität zu Berlin wurden parlamentarische Dokumente aus den Landesparlamenten sowie Zielvereinbarungen und weitere Veröffentlichungen der Wissenschaftsministerien der Länder inhaltsanalytisch ausgewertet (Feichtenbeiner/Neumerkel/Banscherus 2015). Im Vordergrund stand die Frage, welche Maßnahmen die Länder im Bereich des Lebenslangen Lernens an Hochschulen ergriffen haben und welche politischen Strategien aus diesen Aktivitäten erkennbar werden. Daneben wurden ergänzend auch Aktivitäten auf der länderübergreifenden Ebene, insbesondere der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie Initiativen des Bundes und der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK) in die Betrachtung einbezogen.

Unter einer Strategie wird üblicherweise das planvolle Handeln von Akteuren zur Erreichung bestimmter Ziele verstanden (vgl. Raschke/Tils 2013). Dies ist grundsätzlich auch in diesem Beitrag der Fall. Die inhaltsanalytischen Auswertungen der relevanten hochschul-

politischen Dokumente haben allerdings gezeigt, dass die Ziele, die in den Ländern mit der Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen verbunden werden, in aller Regel auf einer vergleichsweise unbestimmten Ebene verbleiben. Als Argumente für hochschulpolitische Aktivitäten von Landesregierungen und Landesparlamenten wurden zwar häufig die Ziele der Förderung der Chancengleichheit und der Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und der hochschulischen Bildung, der Sicherung des Fachkräftebedarfs in Wirtschaft und Gesellschaft sowie teilweise auch der Gestaltung des demografischen Wandels genannt; weitergehende Differenzierungen oder Konkretisierungen erfolgten jedoch kaum. Demgegenüber wurden die geplanten beziehungsweise durchgeführten Initiativen und Maßnahmen in den ausgewählten Dokumenten recht umfassend beschrieben. Die Länder unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Strategien zur Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen also weniger auf der Ebene der übergreifenden Ziele, sondern vielmehr auf der Ebene konkreter Maßnahmen, beispielsweise in unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen oder bei der Bereitstellung von Förderprogrammen.

Zu den für die Untersuchung der Aktivitäten der Länder zur Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen ausgewählten parlamentarischen Dokumenten gehören unter anderem Gesetzentwürfe, Protokolle von Plenardebatten, Kleine und Große Anfragen sowie sonstige Beschlüsse. Die verabschiedeten Gesetze wurden vor allem auf die Reichweite ihrer Inhalte hin untersucht. Als Referenzpunkte dienen hier unter anderem die in einem späteren Abschnitt vorgestellten KMK-Beschlüsse. Die Landesregierungen können außerdem mit den Hochschulen des jeweiligen Landes Zielvereinbarungen abschließen und auf diese Weise Einfluss auf die Entwicklung der Hochschullandschaft nehmen. Somit stellen Zielvereinbarungen als Dokumententyp eine zweite wichtige Erkenntnisquelle für die Untersuchung dar. Außerdem können die Länder spezifische Förderprogramme auflegen, um über die Bereitstellung von Fördergeldern Pilotprojekte zu initiieren. Informationen über entsprechende Förderaktivitäten lassen sich vor allem in Programmausschreibungen, auf eigens für diese Projekte eingerichteten Homepages und in Pressemitteilungen der zuständigen Landesministerien finden.

Zur Analyse des Materials nutzte das Forschungsteam die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). In einem ersten Schritt wurden aus der Literatur und dem thematischen Vorwissen des Forschungsteams heraus deduktiv vorläufige Kategorien festgelegt, deren genauere Definition anschließend aus dem Material heraus erfolgte. Das so entstandene Kategorienschema wurde im Verlauf des Forschungsprozesses induktiv um weitere Kategorien ergänzt. Inhaltlich zusammenhängende Kategorien wurden schrittweise zu Dimensionen verdichtet.

- So bezieht sich die Dimension *Durchlässigkeit* auf die Offenheit des Zugangs für neue Zielgruppen zu Angeboten der Hochschulbildung. Sowohl die rechtlichen Aspekte des Hochschulzugangs zu grundständigen oder weiterbildenden Studienangeboten und zur Anrechnung von Kompetenzen als auch die unterstützenden Angebote der Hochschulen vor und während des Studiums sowie Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit wurden zu dieser Dimension zusammengefasst (vgl. Nickel/Leusing 2009; Nickel/ Duong 2012;

Duong/Püttmann 2014; Ulbricht 2012; Banscherus 2015; Buhr et al. 2008; Freitag et al. 2011; Hanft/Maschwitz/Hartmann-Bischoff 2013; Banscherus/ Pickert 2013; Banscherus/ Kamm/Otto 2015).

- Die Dimension *Studienorganisation* umfasst die studienorganisatorischen Maßnahmen, durch die eine Flexibilisierung des Studiums für neue Zielgruppen erreicht werden soll. Hierzu zählen insbesondere berufsbegleitende Studiengänge und das Teilzeitstudium (vgl. Minks/Netz/Völk 2011; Hanft/Knust 2010; Bargel/Bargel 2014; Maschwitz/ Brinkmann 2015).
- Die Dimension *Studienformate* bezieht sich auf bestimmte Lehr- und Lernformen, die als besonders geeignet für neue Zielgruppen gelten. Sie umfasst E-Learning und Blended Learning sowie das Fernstudium (vgl. Zawacki-Richter 2012; Kerres/Lahne 2009; Kerres 2012).
- Die Aktivitäten im Bereich der *Wissenschaftlichen Weiterbildung* stellen mit eigenen abschluss- und nicht-abschlussbezogenen Angeboten in Form von Studiengängen und Zertifikatsstudien eine eigene Dimension dar (vgl. Wanken et al. 2011; Wolter 2011; Faulstich/Oswald 2010; Dobischat/Ahlene/Rosendahl 2010; Hanft/Zilling 2011).

Die inhaltsanalytisch gebildeten Dimensionen dienten als wesentliche Grundlage, um die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Länder bei der Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen herauszuarbeiten. Auf dieser Basis wurden die in einem späteren Abschnitt beschriebenen Ländercluster gebildet, die unterschiedliche Strategien der Länder zur Förderung des Lebenslangen Lernens verdeutlichen. Erkennbare inhaltliche Zusammenhänge der Maßnahmen oder deren Begründung durch politische Akteure waren Anhaltspunkte für latent vorliegende oder sich manifest äußernde Strategien. Weitere Kriterien bei der Clusterbildung waren die Reformintensität, die Reichweite der Maßnahmen – zum Beispiel bei über die KMK-Beschlüsse hinausgehenden Aktivitäten – sowie die Höhe der investierten Fördergelder.

### **3 Maßnahmen und Initiativen auf länderübergreifender Ebene**

#### **3.1 Aktivitäten des Bundes**

Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland *Aufstieg durch Bildung*, die den maßgeblichen Referenzrahmen für die Aktivitäten des Bundes bildet, basiert auf einer von den Regierungschefs von Bund und Ländern auf dem Dresdner Bildungsgipfel unterzeichneten Vereinbarung. Bereits im Januar 2008 hatte die Bundesregierung ein Konzept zum selben Thema veröffentlicht, in dem Maßnahmen im Zuständigkeitsbereich des Bundes thematisiert wurden.

Zur Förderung der individuellen Beteiligung an Angeboten des Lebenslangen Lernens hat der Bund zwei Stipendienprogramme aufgelegt beziehungsweise modifiziert. Durch das zum

Wintersemester 2008/2009 gestartete ‚Aufstiegsstipendium‘ können besonders leistungsstarke Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung finanzielle Unterstützung bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums erhalten. Das Studium kann sowohl in Vollzeit als auch berufsbegleitend absolviert werden und richtet sich vor allem an Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, schließt aber auch Berufstätige mit regulären Studienvoraussetzungen nicht aus. Das Aufstiegsstipendium ist einkommensunabhängig und sieht keine spezifische Altersgrenze vor. Das ‚Weiterbildungsstipendium‘ existiert bereits seit 1991, im Jahr 2012 wurde der maximale Förderbetrag von 5.100 Euro auf 6.000 Euro für insgesamt drei Jahre erhöht. Durch dieses Programm können neben Aufstiegsfortbildungen, Sprachkursen und technischen Anpassungsqualifizierungen auch berufsbegleitende Studiengänge gefördert werden. Die Förderung wird leistungsbasiert vergeben. Außerdem sind von den Bewerberinnen und Bewerbern einige Kriterien zu erfüllen, um eine mögliche Unterstützung zu erhalten. Unter anderem dürfen die Bewerberinnen und Bewerber im Regelfall nicht älter als 25 Jahre sein und müssen eine wöchentliche Arbeitszeit von mindestens 15 Stunden nachweisen oder bei der Arbeitsagentur als arbeitssuchend gemeldet sein.

Die Initiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge* (ANKOM) wurde bereits im Jahr 2005 gestartet. Sie wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und hatte die Verbesserung des Übergangs beruflich qualifizierter Studienbewerberinnen und -bewerber ohne schulische Studienberechtigung in ein Hochschulstudium zum Ziel. In der ersten Förderrunde wurden von 2005 bis 2008 insgesamt elf Projekte gefördert, welche sich primär mit der Entwicklung geeigneter Verfahren zur Anrechnung von beruflich erworbenen Qualifikationen, insbesondere von beruflichen Fortbildungsabschlüssen, auf Bachelor- und Masterstudiengänge beschäftigten (Buhr et al. 2008; Freitag et al. 2011). Aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen wurde 2011 eine weitere Förderrunde gestartet, durch die unter anderem Maßnahmen zur zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung des Studienangebotes sowie zur Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren und zur Implementierung von Brückenkursen gefördert wurden. Diese Initiativen wurden durch Instrumente zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ergänzt und verknüpft (Freitag et al. 2015).

### **3.2 Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen**

Die GWK ist für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen der Wissenschafts- und Forschungsförderung zuständig und somit auch für den Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Dieser ist Teil der Qualifizierungsinitiative *Aufstieg durch Bildung* und soll die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung stärken sowie die hochschulische Weiterbildung fördern. Damit einhergehend soll eine dauerhafte Sicherung des Fachkräftebedarfs gewährleistet werden. Grundlage des Wettbewerbs ist eine Bund-Länder-Vereinbarung vom 28.05.2010. Dieser lag die Regelung des Artikels 91b Absatz 1 des Grundgesetzes in der damaligen Fassung zu Grunde, derzufolge der Bund mit Zustimmung aller Länder die Hochschulen thematisch und zeitlich begrenzt



finanziell unterstützen konnte. Im Rahmen des Wettbewerbs werden den Hochschulen durch das BMBF finanzielle Mittel für die Anschubfinanzierung von innovativen, nachfrageorientierten sowie nachhaltig angelegten Angeboten des Lebenslangen Lernens zur Verfügung gestellt. Durch diese Initiative fördert das BMBF in den Jahren 2011 bis 2020 bundesweit Projekte, in denen Studienprogramme für Berufstätige und andere Zielgruppen entwickelt werden. Hierfür stehen insgesamt 250 Millionen Euro zur Verfügung, wobei bei der ersten Wettbewerbsrunde ein Finanzierungsanteil von mehr als 50 Prozent der entstehenden Kosten aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) stammt (Deutscher Bundestag 2014). In der ersten Wettbewerbsrunde, welche 2011 startete, wurden und werden insgesamt 26 Projekte, davon 16 Einzel- und 10 Verbundvorhaben – längstens bis 2017 – gefördert. Eine zweite Runde startete im Jahr 2014. In diesem Rahmen werden, ebenfalls über maximal sechs Jahre bis 2020, 37 Einzelprojekte und 10 Projektverbünde gefördert (Wolter/Banscherus 2015; Stamm-Riemer/Tillack 2012; Stamm/Tillack 2014).

### **3.3 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz**

Im Rahmen der KMK koordinieren die Länder ihre bildungspolitischen Aktivitäten. In Bezug auf das Lebenslange Lernen an Hochschulen hat die KMK mehrere Beschlüsse gefasst. Bereits 2002 wurde im Beschluss zur *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten* vorgesehen, dass im Rahmen von Anrechnungsverfahren bis zu 50 Prozent der geforderten Studienleistungen durch außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen ersetzt werden können. Im Jahr 2008 hat die KMK die Hochschulen in einem weiteren Beschluss dazu aufgefordert, von den bestehenden Anrechnungsmöglichkeiten verstärkt Gebrauch zu machen und Anrechnungsverfahren zu implementieren. Im März 2009 folgte ein Beschluss zum *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Dieser sieht vor, dass Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung ohne weitere Voraussetzungen über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen sollen. Darüber hinaus beinhaltet der Beschluss eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber, die nach der Berufsausbildung eine mehrjährige Berufspraxis nachweisen können. Diese wird im Regelfall durch eine erfolgreiche Eignungsfeststellungsprüfung erworben. Mit diesem Beschluss hat die KMK als Gremium erstmals berufliche Zugangswege zum Hochschulstudium, die in einigen Ländern in ähnlicher Weise schon lange Zeit vorhanden waren, offiziell anerkannt und somit die seit 1959 bestehende restriktive Beschlusslage, nach der eine Studienzulassung ohne schulische Studienberechtigung nur durch das Bestehen einer stark selektiv ausgerichteten ‚Begabtenprüfung‘ erfolgen konnte, aufgeweicht (Schwabe-Ruck 2010; Banscherus 2015). Die konkrete Ausgestaltung der Hochschulzugangswege ohne schulische Studienberechtigung erfolgt durch die Hochschulgesetze der Länder, in denen sich teilweise deutliche Unterschiede zur Reichweite der Zugangsregelungen und zum betreffenden Personenkreis finden. Ein weiterer für das Lebenslange Lernen an Hochschulen relevanter Beschluss ist die im Jahr 2010

vereinbarte Neufassung der *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*, wodurch den Ländern die Möglichkeit eingeräumt wird, beim Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen den im Regelfall als Zugangsvoraussetzung geforderten ersten Hochschulabschluss durch eine erfolgreiche Eignungsprüfung zu ersetzen.

#### **4 Ländercluster zu Strategien zur Förderung des Lebenslangen Lernens**

Auf Basis der in Abschnitt 2 beschriebenen Dokumentenanalyse wurden umfangreiche Berichte zu den Strategien der Bundesländer zur Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen erstellt. Im Rahmen der Zusammenfassung der erarbeiteten Kategorien zu den Dimensionen Durchlässigkeit, Studienorganisation, Studienformate und wissenschaftliche Weiterbildung erfolgte auch eine inhaltliche Verdichtung der Länderberichte zu Länderprofilen. Bei der Erstellung der Länderprofile wurde der Fokus eng auf die unmittelbaren Aktivitäten der Länder gelegt, ein weitergehendes Engagement einzelner Hochschulen im Rahmen ihrer strategischen Entwicklungsplanung wurde also nicht berücksichtigt. Gleiches gilt für Projekte, die durch Förderprogramme des Bundes (z.B. ANKOM) oder länderübergreifende Initiativen wie den Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* unterstützt und teilweise auch erst angestoßen wurden. Dieses Vorgehen liegt vor allem in der Fragestellung der Untersuchung begründet, die die eigenständigen Aktivitäten der Bundesländer ins Zentrum stellt.

Hinzu kommt die aus der Anlage der Untersuchung resultierende Auswahl der analysierten Dokumente. Diese haben sich ganz überwiegend auf Maßnahmen und Initiativen bezogen, die von Landesregierungen und Landesparlamenten angestoßen wurden. In diesen Dokumenten sind keine Aussagen enthalten, die eine flächendeckende systematische Analyse mehrerer Handlungsebenen, hier also von Hochschul- und Landesebene sowie der länderübergreifenden Ebene, erlaubt hätten. Die Länderprofile enthalten außerdem keine Aussagen zu den Folgen beziehungsweise Wirkungen der geplanten Aktivitäten zur Förderung des Lebenslangen Lernens in den Bundesländern. Eine solche Evaluation ist schon allein aufgrund der Vielzahl der Einzelmaßnahmen und der beteiligten Akteure im gegebenen Rahmen nicht zu leisten gewesen. Es sei außerdem ausdrücklich betont, dass aufgrund dieser Auswahl trotz einer großen Intensität der Recherche unter Umständen nicht alle Aktivitäten der Länder ermittelt und somit in die Analyse einbezogen werden konnten. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind daher in erster Linie aus der gewählten Forschungsperspektive zu betrachten.

Auf Basis der Auswertungen der hochschulpolitischen Aktivitäten konnten in einem weiteren Arbeitsschritt Länder mit ähnlichen Ansätzen zu Clustern zusammengefasst werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den gewählten Maßnahmen und Initiativen aufzuzeigen. Auf diese Weise konnten insgesamt drei Ländercluster gebildet werden. Die Cluster sind wiederum in mehrere Teilcluster unterteilt, die (graduelle) Unterschiede zwischen den Ländern abbilden sollen. Die drei grundlegenden strategischen Ansätze, die

auch die Basis für die Bildung der Ländercluster darstellen, sind (1.) Initiativen zur Unterstützung der Aktivitäten der Hochschulen im Bereich des Lebenslangen Lernens, (2.) Maßnahmen und teilweise flankierende Angebote, die auf eine Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung abzielen und (3.) die Initiierung und Unterstützung des Engagements der Hochschulen bei der Flexibilisierung der Studienorganisation.

#### **4.1 Cluster 1: Unterstützung der Aktivitäten der Hochschulen**

Bei einem Teil der Länder des ersten Clusters (Teilcluster 1a) liegt der Aktivitätsschwerpunkt bei der Aufnahme von Lebenslangem Lernen und Weiterbildung in die Zielvereinbarungen, die mit den Hochschulen abgeschlossen werden. Die formulierten Zielsetzungen in diesem Bereich werden allerdings selten durch konkrete Maßnahmen untersetzt. Bei den anderen Ländern dieses Clusters (Teilcluster 1b) ließen sich in den Zielvereinbarungen zwar konkretere Ansätze zur Förderung des Lebenslangen Lernens und von Weiterbildungsaktivitäten finden, diese beziehen sich aber jeweils nur auf einzelne Hochschulen oder Teilbereiche. Hinzu kommt ein Einzelfall (1c), der eine Strategie abbildet, die zwar hochschulübergreifend angelegt ist, sich aber nur auf einen Teilaspekt, in diesem Fall E-Learning-Aktivitäten, bezieht.

##### **4.1.1 Teilcluster 1a: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Gegenstand von Zielvereinbarungen**

In *Schleswig-Holstein*, *Sachsen-Anhalt* und dem *Saarland* wurden die KMK-Vereinbarungen zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung im Untersuchungszeitraum weitgehend umgesetzt. Außerdem wurden Lebenslanges Lernen und die wissenschaftliche Weiterbildung als übergreifende Ziele der Hochschulentwicklung in den Zielvereinbarungen aufgeführt.

*Schleswig-Holstein* hat im Untersuchungszeitraum die rechtlichen Regelungen zum Hochschulzugang, zur Anrechnung und zum weiterbildenden Masterstudium im Sinne der KMK-Vorgaben angepasst. Darüber hinaus konnten weitere punktuelle Aktivitäten des Landes verzeichnet werden: In den Zielvereinbarungen für vier der acht Hochschulen finden sich Ansätze zur Flexibilisierung der Studienorganisation. Diese Initiativen richten sich auch an beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung und sollen deren besondere Studieninteressen und -motive berücksichtigen. Aus der Analyse der Zielvereinbarungen wurde ebenfalls ersichtlich, dass im Untersuchungszeitraum vier der acht Hochschulen in Schleswig-Holstein ihre Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ausbauen wollten.

Auch *Sachsen-Anhalt* hat im Untersuchungszeitraum die Vorgaben der KMK zum Hochschulzugang, zur Anrechnung und zum weiterbildenden Masterstudium umgesetzt. Weitergehende Maßnahmen zur Förderung des Lebenslangen Lernens bestanden vor allem in der gesetzlichen Verankerung des Teilzeitstudiums und der Einbeziehung von wissenschaftlicher

Weiterbildung und E-Learning in die Zielvereinbarungen. Verabredungen zur Einführung von berufsbegleitenden Studiengängen ließen sich allerdings lediglich in der Zielvereinbarung mit der Hochschule Harz finden. Die wissenschaftliche Weiterbildung wurde in sechs von sieben Zielvereinbarungen behandelt. Dabei wurden sowohl der Ausbau beziehungsweise die Entwicklung von weiterbildenden Studiengängen, Zertifikatskursen und Einzelveranstaltungen, als auch Maßnahmen zur Bedarfsermittlung sowie der Aufbau eigener Organisationseinheiten thematisiert.

Im *Saarland* bezogen sich die Maßnahmen zur Förderung des Lebenslangen Lernens im Untersuchungszeitraum vor allem auf die rechtliche Fixierung der Möglichkeiten zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte im Sinne der Vorgaben der KMK. Durch die Neuregelungen des Hochschulzugangs wurde aus Sicht der saarländischen Landesregierung „dem Erfordernis der Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung Rechnung getragen und eine wesentliche Zielsetzung der von Bund und Ländern gemeinsam erarbeiteten Qualifizierungsinitiative *Aufstieg durch Bildung* umgesetzt.“ (Landtag des Saarlandes 2009, S. 2) Im Hochschulentwicklungsplan des Landes und in den Zielvereinbarungen wurden vereinzelt weitere Ziele formuliert und Maßnahmen gefördert. Beispielsweise wurde zwischen dem Land und der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes die Einrichtung von berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen sowie von Teilzeitstudienmöglichkeiten vereinbart. Die Schaffung der Möglichkeiten zur Anrechnung von Kompetenzen und zu alternativen Zugangswegen zu weiterbildenden Masterstudiengängen ist erst außerhalb des Untersuchungszeitraums im Jahr 2014 erfolgt.

#### **4.1.2 Teilcluster 1b: Gezielte Förderung einzelner Hochschulen bei der Erreichung ihrer Ziele**

*Mecklenburg-Vorpommern*, *Brandenburg* und *Thüringen* setzten im Berichtszeitraum in ihren Strategien auf die gezielte Unterstützung einzelner Hochschulen. Auch wurde in diesen Ländern der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang umgesetzt, soweit die dort beschriebenen Regelungen weitreichender als der bisherige Stand der gesetzlichen Regelungen waren.

Mit einer Novelle des Hochschulgesetzes im Jahr 2010 hat *Mecklenburg-Vorpommern* die Vorgaben der KMK zum Zugang zu grundständigen Studiengängen und zur Anrechnung von Kompetenzen im Wesentlichen umgesetzt. In den Zielvereinbarungen sind außerdem Maßnahmen in den Bereichen Studienorganisation, Studienformate und wissenschaftliche Weiterbildung enthalten. Zudem wird betont, dass eine Implementierung von Teilzeitstudiengängen notwendig sei. Dieses Ziel steht allerdings unter der doppelten Einschränkung, dass die den Hochschulen zur Verfügung stehenden Ressourcen dies einerseits zulassen und andererseits eine ausreichende Nachfrage für Teilzeitstudienangebote erkennbar sein muss. In der Zielvereinbarung mit der Hochschule Wismar findet sich das Ziel eines Ausbaus von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten. Zwischen dem Wissenschaftsministerium und der Hochschule Neubrandenburg wurde vereinbart, ein *Institut für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen* zu gründen, welches prüfen soll, ob neben Weiterbildungsangeboten in Vollzeit auch

Maßnahmen in berufsbegleitendem Format realisierbar wären. Der Antwort der Landesregierung auf eine Kleine Anfrage konnte zudem entnommen werden, dass die Hochschule Wismar im Untersuchungszeitraum für den Ausbau ihrer *net.uni* vom Land Mecklenburg-Vorpommern 200.000 Euro aus Mitteln des Hochschulpaktes erhielt. Die *net.uni* ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Hochschule Wismar zur Unterstützung des E-Learnings. Außerdem stellte das Land der Universität Rostock im Rahmen der ab 2011 gültigen Zielvereinbarung für die Förderung des Online-Studiums bis Ende 2013 jährlich 60.000 Euro zur Verfügung.

Durch die Novelle des Hochschulgesetzes im Jahr 2010 wurde in *Brandenburg* die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen auf bis zur Hälfte der Leistungsanforderungen eines Studiengangs zu einer Pflichtaufgabe der Hochschulen. Der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung ist dagegen im Zuge der Novelle nicht an den KMK-Beschluss angepasst worden. Zu Beginn des Jahres 2014 – und somit außerhalb des Untersuchungszeitraums – wurde allerdings ein Gesetzesentwurf in die parlamentarische Beratung eingebracht, der die Zuerkennung einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung vorsah. Im Rahmen des INNOPUNKT-Programms des brandenburgischen Ministeriums für Arbeit und Soziales wurde im Jahr 2009 der Ideenwettbewerb *Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa* gestartet, welcher die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöhen sollte. Bis Ende September 2012 wurden ausgewählte Projekte mit insgesamt drei Millionen Euro gefördert. Der Schwerpunkt lag bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren und der Sensibilisierung für nicht-traditionelle Studieninteressierte. Im Jahr 2013 wurde eine weitere Förderrunde ausgeschrieben. Die Technische Hochschule Wildau hat im Untersuchungszeitraum mit dem Land das Ziel vereinbart, die bestehenden Angebote im Bereich von Blended Learning und E-Learning auszubauen. Zusätzlich sollten Weiterbildungsangebote für Lehrende entwickelt werden. Das Land förderte diese Bemühungen in den Jahren 2010 bis 2012 mit jeweils 50.000 Euro. Durch die Gesetzesnovelle aus dem Jahr 2010 ist in Brandenburg zudem das individuelle Teilzeitstudium rechtlich verankert worden. Darüber hinaus wurde in der Zielvereinbarung mit der Fachhochschule Potsdam der Ausbau von Teilzeitstudiengängen festgelegt. Hierfür stellte das Land der Hochschule in den Jahren 2010, 2011 und 2012 jeweils 140.000 Euro zur Verfügung. In dieser Zielvereinbarung findet sich ebenfalls die Förderung einer flexiblen Studienorganisation. In der Vereinbarung mit der Fachhochschule Brandenburg wurde die Absicht formuliert, verstärkt flexible Studienangebote vorzuhalten, die in besonderer Weise auf die Bedürfnisse der ‚neuen‘ Zielgruppen abgestimmt sind.

Bereits vor dem Untersuchungszeitraum bestanden in *Thüringen* Möglichkeiten zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung, die im Wesentlichen den KMK-Vorgaben von 2009 entsprachen. Die Zugangsregelungen zum weiterbildenden Master sowie zum Probestudium wurden außerhalb des Untersuchungszeitraumes im Jahr 2014 spezifiziert. Seither können die thüringischen Hochschulen Personen, die eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben und über eine

mehnjährige Berufspraxis verfügen, nach Bestehen einer Eignungsprüfung zum weiterbildenden Masterstudium zulassen. Der Freistaat Thüringen förderte zwischen 2001 und 2009 mit jährlich 166.000 Euro das *Bildungsportal Thüringen*, ein gemeinsames Internetportal der thüringischen Hochschulen, das Informationen über Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung enthält. Das Ziel des Auf- und Ausbaus von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung ist außerdem in allen Zielvereinbarungen enthalten, in denen auch die geplanten Maßnahmen detailliert beschrieben wurden. In den Zielvereinbarungen für die Jahre 2012 bis 2015 haben sich Land und Hochschulen außerdem das Teilziel gesetzt, verstärkt studierwillige Personen aus ‚bildungsfernen‘ Schichten zu erreichen. Im Jahr 2014 und somit außerhalb des Untersuchungszeitraumes wurden auch die gesetzlichen Regelungen für berufsbegleitende Studiengänge verändert. Seitdem können die Hochschulen berufsbegleitende, weiterbildende Bachelorstudiengänge anbieten. Diese können gebührenpflichtig sein und sollen nur dann eingerichtet werden, wenn es an der Hochschule bereits ein dem Studiengang inhaltlich weitgehend entsprechendes Studienangebot gibt, das in Vollzeit- und Präsenzform angeboten wird.

#### **4.1.3 Einzelfall 1c: Konzentration auf die Ausweitung von E-Learning-Angeboten**

Die sächsische Wissenschaftspolitik setzte im Berichtszeitraum vor allem auf den Ausbau von E-Learning-Angeboten an den Hochschulen. Daneben wurden 2013 die KMK-Vorgaben zum Hochschulzugang weitgehend umgesetzt und zwischen Land und Hochschulen in einigen Bereichen die Etablierung von berufsbegleitenden Formaten und weiterbildenden Fernstudienangeboten vereinbart. Die Möglichkeit zur Anrechnung von Kompetenzen wurde bereits im Jahr 2008 geschaffen.

Im Untersuchungszeitraum zeigte sich in *Sachsen* ein starkes Engagement im Bereich des E-Learning. Dies drückte sich einerseits in der Bereitstellung von Fördermitteln im Umfang von einer Million Euro aus, die von den Hochschulen zwischen 2009 und 2011 zur strategischen Weiterentwicklung von E-Learning-Angeboten eingesetzt werden konnten. In den Jahren 2012 und 2013 wurden den Hochschulen weitere Mittel in Höhe von jeweils 700.000 Euro zur Verfügung gestellt, um die Akzeptanz und Verbreitung von E-Learning in der Lehre zu erhöhen. Darüber hinaus zeigt sich an einigen Hochschulen und in einzelnen Fächern auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, die im Rahmen der Initiative *ESF Hochschule und Forschung* des ESF gefördert wurden, eine Verzahnung mit und ein Einsatz von E-Learning- und Blended-Learning-Angeboten.

Seit der Hochschulgesetznovelle von 2013 können weiterbildende Studiengänge auch als Fernstudiengänge angeboten werden, was aufgrund der Kostenpflichtigkeit jener Angebote als zusätzliche Einnahmequelle für die Hochschulen verstanden wird. An sieben Hochschulen wurden zwischen 2009 und 2011 im Rahmen einer weiteren Förderung aus dem Programm *ESF Hochschule und Forschung* 16 postgraduale Studienangebote entwickelt. Im gleichen Zeitraum wurde aus ESF-Mitteln ebenfalls ein Projekt an der Hochschule Mittweida geför-

dert, das darauf abzielte, beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung durch ‚Access Courses‘ auf eine Hochschulzugangsprüfung vorzubereiten.

## **4.2 Cluster 2: Ausweitung des Hochschulzugangs**

Den Ländern des zweiten Clusters ist gemeinsam, dass sie die Zugangsmöglichkeiten zu einem grundständigen Studium für beruflich qualifizierte Interessierte ohne schulische Studienberechtigung im Berichtszeitraum vergleichsweise stark ausgeweitet haben. Dies gilt insbesondere für Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung nach einer Phase der Berufstätigkeit. Unterschiede zwischen den diesem Cluster zugeordneten Ländern ließen sich einerseits im Grad der Unterstützung nicht-traditioneller Studieninteressierter beobachten, der in einem Teil der Länder (Teilcluster 2a) vergleichsweise stark ausgeprägt ist. Andererseits hat nur ein Teil der Länder dieses Clusters (Teilcluster 2b) von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, beruflich qualifizierten Studieninteressierten, die nicht über einen ersten Hochschulabschluss verfügen, die Option zu verschaffen, nach Bestehen einer Eignungsfeststellungsprüfung einen Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen erhalten zu können.

### **4.2.1 Teilcluster 2a: Weitgehende Öffnung des Zugangs zu grundständigen Studiengängen**

Der Hauptbestandteil der (hochschul-)politischen Strategien zur Förderung des Lebenslangen Lernens an den Hochschulen in *Niedersachsen* und *Nordrhein-Westfalen* war im Untersuchungszeitraum die deutliche Ausweitung der Zugangswege für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung. Beide Länder sind in der Neuregelung der hochschulrechtlichen Bestimmungen in relevantem Maße über die Situation in vielen anderen Ländern hinausgegangen. Dies gilt insbesondere für Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung, denen nach einer Phase der Berufstätigkeit eine Studienberechtigung für solche Fächer zuerkannt wird, die ihrem Ausbildungsberuf fachlich entsprechen. Hinzu treten Maßnahmen, die beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung bei der Realisierung ihres Studienwunsches unterstützen sollen – beispielsweise im Bereich der Studienberatung, der Ausweitung von berufsbegleitenden Studienformaten beziehungsweise des Teilzeitstudiums oder von E-Learning-Angeboten.

*Niedersachsen* verfügt über eine lange Tradition bei der Zulassung von Studieninteressierten ohne schulische Studienberechtigung. Wichtige Instrumente sind in diesem Zusammenhang die bereits in den 1970er Jahren geschaffenen Möglichkeiten zum ‚Studium ohne Abitur‘ und die vergleichsweise enge Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Durch die Änderung des Hochschulgesetzes im Jahr 2010 hat das Land Niedersachsen seine Hochschulen im zuvor beschriebenen Sinne weiter geöffnet. Das Land hat im Untersuchungszeitraum außerdem zahlreiche Projekte unterstützt und diese teilweise erst initiiert. Zwischen 2009 und 2012 wurden beispielsweise vom Land jährlich 400.000 Euro für acht kooperative Modellprojekte zur regionalen Bildungsberatung

bereitgestellt. Zusätzlich wurden Kooperationen mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Wirtschaft unterstützt, um den Übergang in ein Studium für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung attraktiver zu gestalten. Für diese Maßnahmen stellte das Land 275.000 Euro zur Verfügung. Eine wichtige Rolle kam im Untersuchungszeitraum dem Förderprogramm *Offene Hochschule Niedersachsen* zu, das zugleich ein übergreifendes Dach für die unterschiedlichen Initiativen und den Kern einer umfassenden Strategie des Landes Niedersachsen zur Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen bildete, die durch die Einrichtung der *Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen* institutionalisiert wurde. Im Zeitraum von August 2012 bis Ende 2013 wurden in diesem Rahmen vor allem Projekte an vier Hochschulen mit insgesamt 3,2 Millionen Euro gefördert, die unter anderem das Ziel verfolgten, beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung gezielt auf das Studium vorzubereiten. Auch die Einrichtung von Brückenkursen und Unterstützungsangeboten für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung wurde gestärkt.

*Nordrhein-Westfalen* verfügt mit der Fernuniversität in Hagen seit den 1970er Jahren über die bundesweit größte Fernstudieneinrichtung, die Berufstätige bereits seit den 1980er Jahren als wichtige Zielgruppe betrachtet und versucht, diese durch das Format des Fernstudiums anzusprechen. Im Untersuchungszeitraum wurde in Nordrhein-Westfalen der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Personen ohne schulische Studienberechtigung zu grundständigen Studienangeboten vergleichsweise weitgehend geöffnet. Flankiert wurde diese Maßnahme zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung durch die Einrichtung eines Studienberatungsnetzwerkes und die Förderung von Vor- und Brückenkursen, die auf der Basis von ‚Online-Self-Assessment-Tests‘ entwickelt wurden. Das Land investierte 2012 und 2013 jeweils 1,5 Millionen Euro in ein entsprechendes landesweites, webbasiertes Informations- und Beratungsportal. Mit Hilfe der Auswertungen dieser Tests sollen die Hochschulen gezielte Informationen über das Vorwissen der Studieninteressierten erhalten, um auf dieser Basis unter anderem Vor- und Brückenkurse konzipieren zu können. Zur Zielgruppe zählen hierbei ausdrücklich auch beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung. In den Zielvereinbarungen sind vor allem Vereinbarungen zum Ausbau von Teilzeitstudiengängen und Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu finden, die zumindest zum Teil auch auf die speziellen Bedürfnisse von beruflich qualifizierten Studieninteressierten ausgerichtet sein sollten.

#### **4.2.2 Teilcluster 2b: Ausweitung des Zugangs zu grundständigen und weiterbildenden Studiengängen**

Auch in *Berlin* und *Rheinland-Pfalz* wurden die Zugangsbedingungen zu einem grundständigen Studium für die Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, aber auch auf Basis einer Berufsausbildung in Kombination mit einer mehrjährigen Berufstätigkeit deutlich ausgeweitet. Beide Länder haben darüber hinaus die Möglichkeit geschaffen, dass Studieninteressierte aufgrund einer beruflichen Vorqualifikation



auch ohne ersten Hochschulabschluss zu einem weiterbildenden Masterstudium zugelassen werden können. Die Ausweitung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kann also auch hier als wesentliches Element der hochschulpolitischen Strategien zur Förderung des Lebenslangen Lernens betrachtet werden. Diesem Cluster wurde außerdem *Hamburg* zugeordnet, da hier eine lange Tradition des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung besteht und im Berichtszeitraum die hochschulrechtliche Möglichkeit für eine Zulassung für Personen ohne ersten Hochschulabschluss zu einem weiterbildenden Masterstudium geschaffen wurde.

In *Rheinland-Pfalz* verfügen seit dem Jahr 2010 Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer mindestens zweijährigen Berufserfahrung über eine Fachhochschulzugangsberechtigung sowie eine fachgebundene Zugangsberechtigung für ein universitäres Studienfach, das inhaltlich an den erlernten Beruf anschließt. Zur Erprobung neuer Modelle des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung können die Hochschulen in Abstimmung mit dem Wissenschaftsministerium auf die Zulassungsvoraussetzung einer mindestens zweijährigen Berufspraxis verzichten. Rechtliche Grundlage hierfür ist eine ‚Experimentierklausel‘ im Hochschulgesetz. Auf dieser Basis hat das Wissenschaftsministerium im Jahr 2011 das Modellprojekt *Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen* initiiert, in dessen Rahmen sich Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung direkt im Anschluss an ihre Berufsausbildung in siebzehn Studiengänge an fünf Hochschulen immatrikulieren konnten. Ziel dieses bis 2014 angelegten Modellprojektes war es herauszufinden, ob die eigentlich vorgesehene zweijährige Berufspraxis einen Einfluss auf den Studienerfolg hat. Zum Projekt gehörte eine umfangreiche Begleitforschung zu Studienverlauf und Studienerfolg der ‚Modellstudierenden‘, die auch eine Evaluation einschloss (Berg et al. 2014; Lübke/Berg 2014).

In *Hamburg* besteht beim ‚Hochschulzugang ohne Abitur‘ eine lange Tradition, die vor allem mit der ehemaligen Hochschule für Wirtschaft und Politik, die 2005 in der Universität Hamburg aufgegangen ist, eng verbunden ist. Dies drückt sich insbesondere in erweiterten Zugangs- und Zulassungsmöglichkeiten für den Studiengang Sozialökonomie aus. Für beruflich qualifizierte Studieninteressierte bestand also bereits vor 2008 ein vergleichsweise hohes Maß an Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, was sich im Bundesländervergleich auch in entsprechenden Anteilswerten bei den Studienanfängerinnen und Studienanfängern ohne schulische Studienberechtigung niederschlug. Durch eine Gesetzesänderung im Jahr 2010 ist der Hochschulzugang im Sinne des betreffenden KMK-Beschlusses erweitert worden. Der Zugang zum weiterbildenden Master wurde im Zuge dessen ebenfalls angepasst und nutzt seitdem die im selben Jahr durch die Veränderung der KMK-Strukturvorgaben geschaffenen Möglichkeiten. Im Juli 2013 ist ein weiterer Gesetzentwurf zur Reform des Hochschulgesetzes in die Hamburgische Bürgerschaft eingebracht worden, der außerhalb des Untersuchungszeitraums im Jahr 2014 verabschiedet wurde. Durch diese Novelle ist die Förderung von beruflich Qualifizierten ohne schulische Studienberechtigung als gemeinsame Aufgabe aller Hochschulen gesetzlich verankert worden.

### 4.3 Cluster 3: Flexibilisierung des Studienangebots

Die (hochschul-)politischen Strategien der Länder des dritten Clusters zur Förderung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen zeichneten sich im Untersuchungszeitraum durch das Ziel einer Flexibilisierung der Studienorganisation aus. Deshalb ließen sich hier besonders häufig Zielvereinbarungen und flankierende Initiativen finden, die auf den Ausbau von berufsbegleitenden Studienformaten beziehungsweise Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie des Teilzeitstudiums ausgerichtet waren (Teilcluster 3a). Hinzu kommt in diesem Cluster ein Einzelfall (3b), der sich dadurch auszeichnet, dass zusätzlich zu den Initiativen zur Flexibilisierung der Studienorganisation flankierende Maßnahmen gefördert wurden, die insbesondere den Aufbau von spezifischen Beratungs- und Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Zielgruppen vorsahen.

#### 4.3.1 Teilcluster 3a: Einrichtung und Ausbau von berufsbegleitenden und Teilzeitstudienangeboten

Die Strategien zur Förderung des Lebenslangen Lernens an den Hochschulen in *Hessen*, *Bayern* und *Baden-Württemberg* setzten im Untersuchungszeitraum in erster Linie auf eine Flexibilisierung der Studienorganisation. Hierbei spielten der Ausbau von berufsbegleitenden Studienprogrammen und Studienmöglichkeiten in Teilzeit eine wichtige Rolle. Diese wurden begleitet durch eine Ausweitung der Zugangsmöglichkeiten im Rahmen der Umsetzung der entsprechenden KMK-Vorgaben.

Die Hochschulen in *Baden-Württemberg* wurden im Jahr 2012 gesetzlich verpflichtet, Studiengänge so zu organisieren, dass sie auch in Teilzeit absolviert werden können. In diese Richtung geht auch das 2013 gestartete Programm *Initiativen zum Ausbau berufsbegleitender Masterstudiengänge*, durch das die Hochschulen zur Konzeption von Angeboten angeregt werden sollen, die die spezifischen Anforderungen von Berufstätigen an die Studienorganisation berücksichtigen. Gefördert werden unter anderem neue Studienstrukturen, professionelle Betreuungsmaßnahmen und methodisch-didaktische Ansätze, die auf die besonderen Lernerfordernisse der Zielgruppe fokussieren. Das Ministerium unterstützt diese Vorhaben mit insgesamt zehn Millionen Euro, verteilt auf fünf Jahre. Zur Förderung von Angeboten zur Information, Beratung und Unterstützung von Studierenden hat das Land außerdem im Dezember 2009 das Programm *Studienmodelle individueller Geschwindigkeiten* gestartet, für das über eine Laufzeit von drei Jahren fünf Millionen Euro zur Verfügung gestellt wurden. Dieses Programm sollte die Hochschulen dabei unterstützen, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden. Ziel war die Förderung von Modellen, die vorwiegend in der ersten Studienphase ansetzen und zum Beispiel Brückenkurse und Beratungsangebote, aber auch Teilzeitstudienmöglichkeiten beinhalten. Den Studierenden sollte dies erlauben, je nach Qualifikation, Art der Hochschulzugangsberechtigung und Neigung auf unterschiedliche Art und Weise zu studieren.

Die Strategie zur Förderung des Lebenslangen Lernens an den Hochschulen in *Hessen* lässt sich mit einem Zitat aus der Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage eines Landtagsabgeordneten zusammenfassen, in der es heißt: „Die hessische Landesregierung hält es für erforderlich, Menschen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung unter klar definierten Voraussetzungen ein Studium zu ermöglichen. Sie hat diesbezüglich sowohl gesetzliche Grundlagen geschaffen als auch inhaltlich Maßnahmen der Hochschulen in diesem Bereich unterstützt.“ (Hessischer Landtag 2012, S. 2) In diesem Zusammenhang kommt zielgruppenspezifischen, flexiblen Angebotsformen, vor allem dem Teilzeitstudium sowie E-Learning und Blended Learning, eine besondere Bedeutung zu. Seit 2007 können die hessischen Hochschulen Fördermittel für Maßnahmen zur Verbesserung der Lehr- und Studiensituation erhalten. Beispiele hierfür sind die Projekte *Einsatz digitaler Medien in der Fern- und Präsenzlehre* der Hochschule Fulda und *E-Learning Plattform Lebenswissenschaften* der Universität Gießen. Im Zuge der Hochschulgesetzänderung von 2010 sind auch die Möglichkeiten für ein Teilzeitstudium verbessert worden. Zwischen 2009 und 2013 wurden im Rahmen eines Modellversuchs zur Förderung des Teilzeitstudiums dreizehn Projekte an sechs Hochschulen mit mehr als 900.000 Euro unterstützt. Daneben wurde in Hessen auch die Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge gefördert. Zum Beispiel erhielt ein Verbund der Fachhochschulen in Darmstadt, Fulda und Wiesbaden in den Jahren 2011 und 2012 mehr als 200.000 Euro für das Projekt *Berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge Informatik der hessischen Fachhochschulen*.

In der *bayerischen* Strategie zur Förderung des Lebenslangen Lernens spielten im Untersuchungszeitraum berufsbegleitende Studiengänge eine große Rolle, die seit der Änderung des Hochschulgesetzes im Jahr 2011 angeboten werden können. Die Hochschulen müssen dabei gewährleisten, dass das Studium parallel zu einer Berufstätigkeit durchgeführt werden kann. Hierfür sind organisatorische Vorkehrungen wie eine Konzentration der Präsenzveranstaltungen auf die Abendstunden und Wochenenden, das Angebot von Blockkursen oder der Einsatz von virtuellen Lehr- und Lernformen erforderlich. In dieser Novelle wurde ebenfalls festgelegt, dass Hochschulen für berufsbegleitende Studiengänge Gebühren erheben können. Im Jahr 2010 erhielten fünf Hochschulen eine Anschubfinanzierung zur Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge. Auf diese Weise sollten Erfahrungen mit diesem Studienmodell gesammelt werden. Im Jahr 2011 wurden weitere acht Hochschulen gefördert, die berufsbegleitende Bachelorstudiengänge in betriebswirtschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen konzipiert haben. Seitens der politischen Akteure wird mit berufsbegleitenden Bachelorstudienangeboten das gesellschaftspolitische Ziel einer ‚leistungsorientierten Durchlässigkeit‘ verfolgt, durch das individuelle Bildungschancen erhöht und der Hochschul- und Wirtschaftsstandort Bayern gestärkt werden sollen (Hochschule Bayern 2010).

#### **4.3.2 Einzelfall 3b: Angebot flexibler Studienformate und Ausbau flankierender Beratungsstrukturen**

Auch in *Bremen* stand die Flexibilisierung der Studienorganisation im Berichtszeitraum weit oben auf der hochschulpolitischen Agenda. Zentrale Maßnahme bildete hierbei das Förderprogramm *Offene Hochschulen Bremen*, in dessen Rahmen unter anderem der Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie von Beratungsangeboten und Brückenkursen unterstützt wurde. Im Fokus standen grundständige und weiterbildende, berufsbegleitende und Teilzeitstudiengänge sowie Zertifikatskurse. Ein Teilprojekt des Landesprogramms *Offene Hochschulen Bremen* fokussierte auf die Anrechnung von Kompetenzen. In den Bereichen Informatik, Informationstechnik und Digitale Medien ist zudem ein ‚Beratungswegweiser‘ realisiert worden, der Auskunft über Anrechnungsmöglichkeiten von Berufs- und Weiterbildungsabschlüssen sowie Modulen aus weiterbildenden Zertifikatsangeboten auf Bachelorstudiengänge gibt. Einige weitere Teilprojekte setzten auf den Einsatz von zeitlich und räumlich flexiblen Studienformaten, die im Wesentlichen auf E-Learning- oder Blended-Learning-Ansätzen basieren. Außerdem wurden unterstützende Maßnahmen im Bereich Öffentlichkeitsarbeit, insbesondere der Aufbau einer gemeinsamen Homepage sowie einer Anlauf- und Beratungsstelle gefördert. Die besondere Relevanz der flexiblen Studienorganisation in der Strategie Bremens lässt sich auch in den im Untersuchungszeitraum gültigen Zielvereinbarungen wiederfinden, in denen ein besonderer Schwerpunkt auf den Auf- und Ausbau von entsprechenden Studienangeboten gelegt wurde. Diese Aktivitäten wurden durch weitere Maßnahmen wie die Umsetzung der KMK-Vorgaben zum Hochschulzugang und die Ausweitung der rechtlichen Möglichkeiten zum Teilzeitstudium flankiert.

## **5 Schlussbetrachtung**

Die differenzierte Analyse der Strategien der Länder zur Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen im Zeitraum von 2008 bis 2013 hat gezeigt, dass zwischenzeitlich alle Länder die Beschlüsse der KMK zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung und zur Anrechnung von Kompetenzen im Wesentlichen umgesetzt haben, einige allerdings erst nach Ende des Untersuchungszeitraums. Dabei haben sich einige Länder eng am Wortlaut der Vereinbarungen orientiert, während andere den Sinn der Beschlüsse recht weit interpretiert und beispielsweise zusätzliche Zugangsmöglichkeiten geschaffen oder auf eine enge Bindung der zur Wahl stehenden Studienfächer an die Fachrichtung der Berufsausbildung verzichtet haben. Unterschiede bestehen auch im Grad der Verbindlichkeit von Anrechnungsverfahren. In einigen Ländern haben die Hochschulen weitgehende Entscheidungsmöglichkeiten, ob und inwieweit sie das Instrument Anrechnung nutzen wollen, in anderen Ländern sind sie zur Anrechnung gleichwertiger Kompetenzen verpflichtet und müssen teilweise sogar nachweisen, dass die Gleichwertigkeit nicht gegeben ist, wenn sie erreichte Lernziele nicht auf die Studienanforderungen anrechnen

wollen. Erhebliche Unterschiede sind auch bei der Förderung von Unterstützungsmaßnahmen beim Übergang zur Hochschule wie Brückenkursen oder besonderen Beratungsangeboten für beruflich qualifizierte Zielgruppen ohne schulische Studienberechtigung zu beobachten.

Hinsichtlich der angestrebten Flexibilisierung von Studienorganisation und Studienformaten haben es einige Länder bei der Schaffung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Einrichtung von berufsbegleitenden Studiengängen und für das Teilzeitstudium belassen, während andere die Entwicklung entsprechender Studienangebote mit Mitteln in relevanter Höhe unterstützt haben – teilweise im Rahmen von Zielvereinbarungen, teilweise aber auch durch besondere Förderprogramme. Ähnlich stellte sich die Situation im Untersuchungszeitraum auch hinsichtlich der Flexibilisierung der Studienformate durch den Einsatz von Blended Learning und E-Learning dar. Einige Länder verfolgten in enger Zusammenarbeit mit den Hochschulen einen integrierten Ansatz, der onlinebasiertes Lehren und Lernen mit den organisatorischen Ansätzen des berufsbegleitenden (Teilzeit-)Studiums bereits in der Konzeptionsphase verband, während andere Länder sich auf den Ausbau einer für Blended Learning und E-Learning geeigneten Infrastruktur beschränkten und die Entwicklung sowie die Umsetzung didaktischer und curricularer Initiativen in diesem Bereich recht weitgehend den Hochschulen überließen.

Kein einheitlicher Befund ergibt sich auch für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hier haben einige Länder mit den Hochschulen detaillierte Verabredungen zum Ausbau von weiterbildenden Studiengängen beziehungsweise nicht-abschlussbezogenen Angeboten getroffen, während andere Länder und Hochschulen es bei der gemeinsamen Abgabe von übergreifenden Absichtserklärungen belassen haben. Wieder andere Länder haben Ressourcen in relevantem Umfang für den Auf- beziehungsweise Ausbau von entsprechenden Angeboten und teilweise auch von Organisationsstrukturen für die wissenschaftliche Weiterbildung bereitgestellt.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass den Vereinbarungen der KMK bei der Entwicklung von Strategien zur Förderung des Lebenslangen Lernens durch die Bundesländer und ihrer Umsetzung in geeignete Maßnahmen und Initiativen eine wichtige Katalysatorfunktion zugekommen ist. Insbesondere durch die Beschlüsse zum Hochschulzugang und zur Anrechnung, aber auch zum weiterbildenden Masterstudium wurden gemeinsame Standards definiert, an denen sich die Aktivitäten der Länder orientieren konnten. Eine kaum zu unterschätzende unterstützende Wirkung ging auch von dem maßgeblich durch den Bund ausgestalteten Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* aus – zum einen durch die Bereitstellung von finanziellen Mitteln für konkrete Projekte an Hochschulen, zum anderen aber auch durch die Verankerung des Lebenslangen Lernens auf der hochschulpolitischen Agenda, sowohl auf der Ebene der Hochschulen als auch auf den verschiedenen Ebenen der Hochschulpolitik.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass in allen Ländern im Untersuchungszeitraum, der mit dem Dresdner Bildungsgipfel im Oktober 2008 begann und sich über die Dauer von fünf Jahren erstreckte, Aktivitäten zur Förderung des Lebenslangen Lernens an Hochschulen zu beobachten waren. Dabei folgten die Länder im Großen und Ganzen einer gemeinsamen strategischen Zielsetzung, ergriffen aber Maßnahmen, die sich in ihrer Intensität und ihrer

Reichweite deutlich unterschieden haben, woraus eine teilweise recht disparate Befundlage in den vier Analysedimensionen Durchlässigkeit, Studienorganisation, Studienformate und wissenschaftliche Weiterbildung resultiert.

## Literatur

- Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernick, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa. S. 221-237.
- Banscherus, U. (2015): Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik. In: Müller, H.-P./Reitz, T. (Hrsg.): Klassenbildung und Bildungspolitik. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart. Weinheim: Beltz-Juventa. S. 153-178.
- Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann. S. 81-96.
- Banscherus, U./Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Stand und Perspektiven. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin.
- Banscherus, U./Reiß, M. (2012): Das sächsische Hochschulrating als Beispiel für einen evidenzbasierten Ansatz in der Hochschulentwicklungsplanung – Ein Werkstattbericht. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 34(3). S. 72-91.
- Bargel, T./Bargel, H. (2014): Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium. Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen. Bielefeld: Universitätsverlag-Webler.
- Berg, H./Grendel, T./Haußmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 20). Mainz.
- Berthold, C./Meyer-Guckel, V./Rohe, W. (2010): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis. Essen.
- Buhr, R./Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (2008): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Bundesregierung/Regierungschefs der Länder (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden.
- Deutscher Bundestag (2014): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Nicole Gohlke, Diana Golze, Dr. Rosemarie Hein, weiterer Abgeordnete und der Fraktion DIE LINKE. Zwischenbilanz des Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (Drucksache 18/2412).
- Dobischat, R./Ahlene, E./Rosendahl, A. (2010): Hochschulen als Lernorte für das lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 33(2). S. 22-33.
- Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten (CHE-Arbeitspapier Nr. 177). Gütersloh.
- Faulstich, P./Oswald L. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung (Böckler-Arbeitspapier Nr. 200). Düsseldorf.
- Feichtenbeiner, R./Neumerkel, J./Banscherus, U. (2015): Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens in Bund und Ländern. Ergebnisse eines studentischen Forschungsprojektes an der Humboldt-Universität zu Berlin. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin.
- Freitag W. K./Buhr R./Danzeglocke, E.-M./Schröder S./Völk, D. (2015): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann.

- Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.
- Hanft, A./Knust, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren. Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 30(1). S. 43-59.
- Hanft, A./Maschwitz, A./Hartmann-Bischoff, M. (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 110-119.
- Hanft, A./Zilling, M. (2011): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 33(4). S. 84-103.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2015): Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitsbericht 2/2015). Halle-Wittenberg.
- Hessischer Landtag (2012): Kleine Anfrage des Abgeordneten Marcus Bocklet (Bündnis 90/Die Grünen) betreffend studieren in Hessen ohne Abitur und Antwort der Ministerin für Wissenschaft und Kunst. (Drucksache 18/6200).
- Hochschule Bayern (2010): Präsidenten der bayrischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften tagen im Vöhlinschloss Illertissen. Pressemitteilung vom 30.06.2010.
- Kerres, M. (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote (3. Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kerres, M./Lahne, M. (2009): Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster: Waxmann. S. 347-357.
- Landtag des Saarlandes (2009): Gesetzentwurf der Regierung des Saarlands zur Änderung des Universitätsgesetzes, des Fachhochschulgesetzes sowie anderer Vorschriften. (Drucksache 13/2392).
- Lübbe, H./Berg, H. (2014): Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen“. Abschlussbericht. Mainz.
- Maschwitz, A./Brinkmann, K. (2015): Das Teilzeitstudium – Ein zeitgemäßes Studienmodell? In: Beiträge zur Hochschulforschung. 37(1). S. 52-69.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (11. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven (HIS-Forum Hochschule 11/2011). Hannover.
- Müller, U./Michalke, J. P./Behm, B./Ziegele, F. (2010): „Was macht eigentlich das Ministerium?“ Überlegungen zu Wissenschaftsministerium von morgen (CHE-Arbeitspapier Nr. 132). Gütersloh.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen (CHE-Arbeitspapier Nr. 157). Gütersloh.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse (CHE-Arbeitspapier Nr. 123). Gütersloh.
- Raschke, J./Tils, R. (2013): Politische Strategie. Eine Grundlegung. (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwabe-Ruck, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungswegs. Düsseldorf.
- Stamm-Riemer, I./Tillack, D. (Red.) (2012): Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation. Bonn.
- Stamm, I./Tillack, D. (Red.) (2014): Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin, 7. Oktober 2014 – Dokumentation. Bonn.
- Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: die hochschule. 21(1). S. 154-168.
- Wanken, S./Kreutz, M./Meyer, R./Eirmbter-Stolbrink, E. (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis (Wissenschaft und Praxis Nr. 43). Trier.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 33(4). S. 8-35.

- Wolter, A. (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 191-212.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2015): Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen: Budrich. S. 17-35.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 36(4). S. 8-39.
- Zawacki-Richter, O. (2012): Die Entwicklung internetbasierter Studienangebote und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann. S. 249-257.



# **XV Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung<sup>1</sup>**

## **Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung**

### **1 Einleitung**

Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen unterliegen traditionell einer „doppelte[n] Systembindung“, da sie einerseits den (Qualitäts-)Standards des Hochschul- und Wissenschaftssystems unterworfen sind, andererseits aber auch den Anforderungen des in erster Linie bedarfs- und nachfrageorientierten Weiterbildungssektors genügen müssen, in dessen weitgehend marktförmigen Strukturen zahlreiche privatrechtlich verfasste Einrichtungen miteinander konkurrieren (Wolter 2005, Zitat: S. 107; Jütte/Schilling 2005). Seit den 1990er Jahren ist in der Hochschulweiterbildung – wie auch in der Weiterbildung insgesamt – infolge einer rückläufigen öffentlichen (Grund-)Finanzierung sowie der Übertragung der Prinzipien des ‘New Public Management’ auf die Sektoren der Hochschul- und Weiterbildung ein stärkerer Wettbewerbsdruck und eine zunehmende Marktorientierung zu beobachten (Lohr/Peetz/Hilbrich 2013; Faulstich/Graeßner/Schäfer 2008; Hippel/Fuchs/Tippelt 2008).

Weiterbildung an Hochschulen wird vor diesem Hintergrund sowohl als Möglichkeit zur institutionellen Profilbildung als auch als Potential zur Realisierung zusätzlicher Einnahmen in Zeiten sinkender öffentlicher Zuschüsse und einer aus demografischen Gründen perspektivisch sinkenden Zahl von Studierenden im grundständigen Studium betrachtet (Wolter 2005; Graeßner 2007). Zu dieser Einschätzung tragen nicht nur die gewandelten Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots an Hochschulen bei, die sich aus der Reorganisation der Studienstruktur im Rahmen des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen konsequenten Modularisierung ergeben (Faulstich/Oswald 2010; Wolter 2005), sondern auch die Erwartung einer wachsenden Nachfrage nach akademischer Weiterbildung infolge einer zunehmenden Bedeutung wissensintensiver Tätigkeiten innerhalb des Beschäftigungssystems sowie des steigenden Anteils von Hochschulabsolventinnen und -absolventen

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben der Originalveröffentlichung: Banscherus, Ulf / Pickert, Anne / Neumerkel, Johann (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung, in: Wolter, André / Banscherus, Ulf / Kamm, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd. 1, Münster: Waxmann, S. 105-135.

in der Gesamtbevölkerung und der deutlich überdurchschnittlichen Weiterbildungsaktivitäten dieser Personengruppe (Wolter 2005, 2013). Die Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen können also sowohl kompensatorischen als auch expansiven Motivlagen entspringen, gemeinsam ist beiden Ansätzen die Notwendigkeit einer starken Nachfrage- und Zielgruppenorientierung, um hinreichend viele Adressatinnen und Adressaten zur Teilnahme an den in aller Regel kostenpflichtigen Weiterbildungsangeboten zu motivieren (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2011; Jütte/Schilling 2005).

Aufgrund der wachsenden Abhängigkeit von privater Finanzierung durch die Entgelte beziehungsweise Gebühren der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Weiterbildungseinrichtungen zunehmend davon abhängig, Marktentwicklungen zu antizipieren und ihre Angebote entsprechend zu konzipieren (Höffer-Mehlmer 2011). Hierbei kommt Marketingansätzen<sup>2</sup> eine hohe Relevanz zu, die weit über Werbemaßnahmen hinausgehen und die strategische Ausrichtung der Einrichtungen aus dem Blickwinkel des übergeordneten Ziels der Absatzförderung und Kundengewinnung betrachten; insbesondere indem sie ein Instrumentarium bieten, das sowohl dazu beitragen soll, die Positionsbestimmung auf dem Weiterbildungsmarkt zu optimieren als auch die Wirtschaftlichkeit und die internen Abläufe zu verbessern (Schöll 2011; Barz 2010). Bei der Übertragung von Marketingansätzen und -instrumenten auf den Bildungsbereich stellt sich allerdings immer die Frage, in welcher Form dies erfolgen kann, ohne die besonderen Bedingungen zu negieren, unter denen Lern- und Bildungsprozesse erfolgen. Dies gilt insbesondere für die interaktive und interdependente Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die ungleich komplexer ist als beispielsweise die eindeutig komplementäre Verkäufer-Kunden-Beziehung auf dem Gütermarkt (Barz 2010; Sloane 1997).

Angesichts der skizzierten Entwicklungen werden in diesem Beitrag Möglichkeiten zur Bedarfsermittlung für zielgruppenorientierte Angebote der Hochschulweiterbildung sowie zu deren Planung diskutiert. Hierzu werden zunächst die Entwicklung von übergreifenden Zielsetzungen und Finanzierungsmodellen von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen im Zeitverlauf kurz umrissen (Abschnitt 2) und daran anknüpfend erziehungswissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Perspektiven auf Marketingansätze im Bildungsbereich skizziert, die konkurrierende Referenzsysteme für die (Hochschul-)Weiterbildung darstellen (Abschnitt 3). Danach werden mit Ansätzen aus der Erwachsenen- und Weiterbildung, dem strategischen Management sowie übergreifenden Nachfrage- und Bedarfsprojektionen drei grundlegende Perspektiven auf Bedarfsermittlung und Angebotsplanung vorgestellt (Abschnitt 4). Anschließend werden die Ergebnisse einer Metaanalyse von Nachfrage- und Bedarfs- sowie Zielgruppenanalysen, die im Rahmen von Projekten der ersten

---

<sup>2</sup> Der Begriff des ‚Marketings‘ wird in diesem Beitrag gemäß der üblichen Verwendung in den Wirtschaftswissenschaften gebraucht. „Marketing besteht demnach aus einem systematischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozess, der die Berücksichtigung der Kundenbedürfnisse bei allen marktgerichteten Unternehmensaktivitäten sicherstellt, um hierüber die Unternehmensziele zu erreichen. Die Bedürfnisbefriedigung der Kunden wird als Mittel zur Erreichung primär ökonomischer Unternehmensziele verstanden.“ (Meffert/Burmann/Kirchgeorg 2012, S. 10)

Förderphase der ersten Runde des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* durchgeführt worden sind, differenziert beschrieben (Abschnitt 5).

## **2 Leitbilder und Finanzierungsmodelle von Angeboten der Hochschulweiterbildung im Wandel**

In den 1970er Jahren wurde Weiterbildung (zumindest normativ) als Aufgabe der Hochschulen anerkannt, unter anderem durch die Berücksichtigung im Hochschulrahmengesetz. Ausgehend von demokratischen Impulsen wurden über diesen Weg eine Öffnung des Hochschulzugangs und die Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten an hochschulischer Bildung für breitere Bevölkerungsgruppen. Weiterbildung an Hochschulen galt in diesem Zusammenhang als „Beitrag zur Studienreform und zur Demokratisierung der Hochschulen“ (Faulstich/Oswald 2010, S. 7). Ein wesentliches Ziel hochschulischer Weiterbildungsaktivitäten wurde darin gesehen, „wissenschaftliche Kompetenzen für die Lösung gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Probleme zur Verfügung zu stellen, Praxis und Gesellschaft miteinander ins Gespräch zu bringen sowie die Prozesse der Umsetzung kognitiv erworbenen Wissens in Handeln reflexiv zu begleiten“ (Schäfer 1988, S. 214). Dieses ‚klassische‘ Verständnis von Weiterbildung an Hochschulen basierte auf einem „aufklärerisch orientierten Wissenschaftsbegriff, der die Unterscheidung zwischen Experten und Laien überwinden wollte“, und wurde stark vom Motiv einer Öffnung der Hochschulen bestimmt. Es sollten neue Zielgruppen gewonnen werden, die bislang von akademischer Bildung faktisch ausgeschlossen gewesen waren (Wolter 2011, Zitat: S. 15).

Demgegenüber ist heute eine veränderte Perspektive zu konstatieren: Hochschulweiterbildung wird zumeist enger – und wohl auch weniger emphatisch – definiert als Fortsetzung organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, auf dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule (Kultusministerkonferenz, KMK 2001; Faulstich/Oswald 2010). Sie wird nunmehr weniger als Teil eines bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Bildungsauftrags der Hochschulen verstanden, sondern vielmehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung interpretiert. Es gilt der Befund: „Das aus den 1970er Jahren stammende Leitbild der öffentlich verantworteten Weiterbildung ist heute durch das des Weiterbildungsmarktes abgelöst worden, in dem der Staat nur noch eine ‚Mitverantwortung‘ trägt“ (Faulstich/Oswald 2010, S. 12).

Hinsichtlich der Finanzierung von Angeboten der Hochschulweiterbildung ist ebenfalls ein erheblicher Wandel festzustellen. Lange Zeit dominierten hier Mischfinanzierungsmodelle, in denen die entstehenden Kosten teilweise durch Gebühren und Entgelte der Teilnehmenden oder aus Beiträgen von Unternehmen, teilweise aus öffentlichen Mitteln (z.B. im Rahmen von Förderprogrammen), teilweise aber auch durch Haushaltsmittel der Hochschulen gedeckt wurden (Faulstich/Graebner/Schäfer 2008). Aus Gründen der wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Relevanz wurde bei manchen Angeboten, die in erster Linie bildungs- oder

sozialpolitisch motiviert waren, eine Unterdeckung der Durchführungskosten in Kauf genommen, wobei versucht wurde, diese durch eine marktorientierte Finanzierung bei Angeboten mit einer hohen Nachfrage zumindest in Teilen zu kompensieren (Graeßner 2007). Außerdem erfolgte die Preisgestaltung häufig unsystematisch, beschränkte sich in der Regel auf die direkten Durchführungskosten ohne Berücksichtigung eines ‘Overheads‘ und basierte zumeist auf Schätzungen (Barz 2010). Dies lag einerseits im weitgehenden Fehlen von betriebswirtschaftlichen Instrumenten zur Kostenberechnung in den Weiterbildungseinrichtungen begründet, andererseits aber auch am Mangel von Anreizen zur Generierung von Mehreinnahmen aufgrund der Ausgestaltung der kameralistischen Haushaltssystematik (Schöll 2011).

Aktuell zeigt sich bei der Finanzierung von Weiterbildungsaktivitäten an Hochschulen ein anderes Bild: Zwar sind immer noch Förderprogramme in relevantem Umfang vorhanden, ansonsten sind die öffentlichen Zuschüsse in diesem Bereich aber seit Langem rückläufig. Die politischen Vorgaben der Länder sind recht eindeutig: Hochschulweiterbildung soll überwiegend privat finanziert werden – und zwar kostendeckend (Faulstich/Oswald 2010; Fischer 2012). Hierbei bleibt jedoch weitgehend unklar, wie die notwendige Vorfinanzierung von Entwicklungs- und Markteinführungskosten erfolgen soll und wie das Angebot von gesellschaftlich relevanten Veranstaltungen, die nicht kostendeckend angeboten werden können, gesichert werden kann (Faulstich/Oswald 2010). Insbesondere aus einer konsequenten Durchsetzung des Prinzips der Vollkostendeckung dürfte eine ‚radikalisierte‘ Nachfrageorientierung resultieren, wonach „die Definierung eines Angebots nicht aus einer wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik heraus [erfolgt], sondern aus einem sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess möglichst mit realen und nicht imaginierten Adressaten und Nachfragern“ (Seitter 2014, S. 143). In der Regel wissen Weiterbildungseinrichtungen allerdings nur sehr wenig über die Kaufkraft und die tatsächliche Zahlungsbereitschaft ihrer Zielgruppen. Die Anbieter verfügen heute zwar über betriebswirtschaftliche Instrumente der Kostenermittlung, gleichzeitig fehlen aber nach wie vor häufig Informationen darüber, wie viel der oder die Einzelne zu investieren bereit ist (Schöll 2011). In diesem Kontext haben dann Bedarfs- und Zielgruppenanalysen, Fragen der Praxispassung und des Transferbezugs, der Zeit- und Organisationsgestaltung sowie des Bildungsmarketings insgesamt einen herausragenden Stellenwert (Seitter 2014; Barz 2010).

### **3      Erwachsenenbildung und Betriebswirtschaft: konkurrierende Referenzsysteme für die (Hochschul-)Weiterbildung**

Ansätze des Bildungsmarketings verfügen mit der Erziehungswissenschaft auf der einen und den Wirtschaftswissenschaften auf der anderen Seite über zwei Referenzsysteme, mit denen jeweils unterschiedliche Perspektiven und Begriffsdefinitionen verbunden sind. Aus einer ökonomischen Perspektive gilt Bildung in erster Linie als Produkt, was weitgehende Implikationen für das Verständnis von beziehungsweise Interesse an Bildung mit sich bringt:

„Nimmt man die normativ-leitende Funktion eines Marketingkonzeptes ernst, so impliziert die Maxime der Kunden- und Marktorientierung vorrangig, daß das Produkt aus den Marktinformationen heraus generiert wird. Das Bildungsangebot legitimiert sich mithin über den Markt und aus den Interessen der Nachfrager nach Bildung heraus. Dies bedeutet wiederum, daß eine bildungstheoretische Begründung pädagogischer Ideen und Maßnahmen nicht zwingend erfolgen muß.“ (Sloane 1997, S. 39)

Demgegenüber betrachtet es die Erziehungswissenschaft gerade auch als ihre Aufgabe, unabhängig von Nutzenerwägungen Interesse zu wecken, die Bildungsbereitschaft zu erhöhen und zum Abbau von Bildungsbarrieren beizutragen. In diesem Verständnis ist die Förderung des Lebenslangen Lernens aller Personengruppen – auch im Kontext der Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen – „nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine moralische, die Chancengerechtigkeit betreffende Frage“ (Hippel/Tippelt 2011, Zitat: S. 809).

Weiterbildung, sowohl an den Hochschulen als auch darüber hinaus, steht somit in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Rationalitäten, die sich teilweise kaum vereinbaren lassen. Dies gilt beispielsweise für die Anforderungen, mit den Angeboten zugleich eine individuelle Lebensweltorientierung zu erreichen und der Kostendeckungsvorgabe gerecht zu werden oder gleichzeitig einen bildungspolitischen Auftrag zu erfüllen, sich an pädagogischen Leitbildern zu orientieren und ein marktentsprechendes Verhalten an den Tag zu legen (Hippel/Fuchs/Tippelt 2008). Hier wird nicht selten ein struktureller Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag, (benachteiligte) Zielgruppen zu erreichen, und einer zurückgehenden öffentlichen Finanzierung gesehen, ein „Auseinanderklaffen von Mandat (gesellschaftlicher Auftrag) und Lizenz (gesellschaftlicher Erlaubnis, formaler Berechtigung)“, da die Ressourcen, die für das Erreichen der formulierten Ziele erforderlich sind, nicht zur Verfügung stehen (Hippel 2011, Zitat: S. 53). Ein weiteres Spannungsfeld wird im Bereich der Hochschulweiterbildung darin gesehen, dass „die berechtigte Zuspitzung auf eine Nachfrage- und Kundenorientierung die Gefahr in sich [birgt], die eigentlichen Stärken und Charakteristika [...] aus den Augen zu verlieren“, da „diese spezifische Weiterbildung nur dann glaubwürdig und erfolgreich ‚vermarktet‘ werden kann, wenn sie auf der nachgewiesenen Wissens- und Forschungskompetenz der jeweiligen Hochschule basiert“ (Jütte/Schilling 2005, S. 151). Die Komplexität der Situation erhöht sich weiter durch die eher marktskeptische Grundhaltung vieler Weiterbildnerinnen und -bildner (Hippel/Fuchs/Tippelt 2008). Diese rekrutieren sich vor allem aus dem Milieu der Postmateriellen und angrenzenden Milieus, woraus vielfach nicht nur eine deutliche Distanz zu einem marktorientierten Verständnis von Weiterbildung resultiert, sondern teilweise auch eine erhebliche Milieudifferenz zu Teilnehmer- und Adressatengruppen (Reich-Claassen/Hippel 2011).

Aufgrund der an sie gerichteten widersprüchlichen Anforderungen stehen öffentliche Weiterbildungseinrichtungen, die Hochschulen in staatlicher Trägerschaft eingeschlossen, also insgesamt „vor der Herausforderung, die heterogenen Erwartungen der konkurrierenden Referenzsysteme Ökonomie und Pädagogik auszubalancieren“ (Hippel 2011, S. 52). In dieser Situation erscheinen Ansätze des Bildungsmarketings sowohl als ‚Teil des Problems‘ als auch als ‚Teil der Lösung‘. Auf der einen Seite werden entsprechende Kenntnisse immer wichtiger für die strategische Ausrichtung von Bildungseinrichtungen, die langfristige Sicherung der

Finanzierung sowie die frühzeitige Identifizierung von Entwicklungstrends, Akquisemöglichkeiten und neuen Zielgruppen. Auf der anderen Seite ist die Tatsache, dass „Bildung [...] gerade kein ‚Produkt wie andere auch‘ ist, [...] der zweite Teil der Wahrheit. Damit ist auch die schwierige Beziehung des Bildungsbegriffs zum Kundenbegriff angesprochen“ (Barz 2010, S. 416).

## **4      Ansätze zur Bedarfsermittlung und Angebotsplanung**

Bedarf, Nachfrage und Angebot sind im Bereich der Hochschulweiterbildung alltägliche Begriffe, können aber je nach Perspektive der beteiligten Akteurinnen und Akteure mit einer ganz unterschiedlichen Bedeutung verbunden sein. Dies ist nicht überraschend, sind diese Begriffe doch auch in den Referenzdisziplinen der Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften ganz unterschiedlich definiert. Hinzu kommt insbesondere im (hochschul-)politischen Raum eine polit-ökonomische Makro-Perspektive, wenn zum Beispiel gesamtgesellschaftliche Größen wie der zu erwartende Fachkräftebedarf oder die Entwicklung der Studiennachfrage insgesamt diskutiert werden. Diese drei Perspektiven werden in den folgenden Abschnitten zum besseren Verständnis der verschiedenen Ansätze zur Bedarfsermittlung und Angebotsplanung in aller Kürze dargestellt.

### **4.1    Zugänge aus Sicht der Erwachsenen- und Weiterbildung**

In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird der Begriff ‚Bedarf‘ häufig mit den Lernbedürfnissen potentieller Adressatengruppen gleichgesetzt (Jechle/Kolb/Winter 1994). Diesem Verständnis nach kann Bedarf verstanden werden als die potentielle Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten (im Sinne einer freiwilligen Teilnahme). Bedarfsermittlung bedeutet dann, „Prognosen darüber anzustellen, welche Angebote zustande kommen könnten, um sie ins Programm aufzunehmen“ (Höffer-Mehlmer 2011, S. 998).

Dem Versuch einer Quantifizierung des Weiterbildungsbedarfs wird seitens der Erwachsenen- und Weiterbildung ein erhebliches Maß an Skepsis entgegengebracht. So handle es sich hierbei um keine eindeutige Größe, weshalb bereits auf der Ebene einzelner Unternehmen die Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen als eine der schwierigsten Aufgaben der betrieblichen Personalwirtschaft zu betrachten sei. Auf diese Weise könne auch allenfalls der kurzfristige Bedarf nach bestimmten Qualifikationsanpassungen ermittelt werden, es sei jedoch kaum möglich, langfristige Entwicklungen zu prognostizieren. Deshalb resultiere das bestehende „Prognosedefizit der bisherigen Bedarfsforschung“ nicht nur aus schier unlösbaren methodischen Fragen, sondern auch aus dem Risiko, „den lediglich ‚nachgefragten‘ Bedarf“ zu ermitteln und eine potentialorientierte Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs zu verfehlen (Arnold/Lermen 2004, S. 13). Ob für ein geplantes Angebot ein tatsächlicher Bedarf besteht, könne letztlich nicht durch die Durchführung von Prognosen, sondern „nur dadurch verifiziert werden, daß ein Anbieter mit seinem aktuellen spezifischen Angebot

auf dem Markt erfolgreich ist“ (Jechle/Kolb/Winter 1994, S. 6). Nicht zu unterschätzen sei in diesem Zusammenhang auch, dass ein Bedarf häufig erst aufgrund eines bestehenden Angebotes festgestellt werden könne, das Angebot sich somit zumindest in Teilen seine eigene Nachfrage schaffe (Schäfer 1988).

Ebenfalls umstritten ist in Teilen der Erwachsenen- und Weiterbildung der Begriff der ‚Zielgruppen‘, mit dem überwiegend schlicht diejenigen Adressatinnen und Adressaten bezeichnet werden, die beispielsweise durch gemeinsame sozialstrukturelle, demografische oder motivationale Merkmale beschrieben werden können (Hippel/Tippelt 2011). Dieses Begriffsverständnis, das weitgehende Überschneidungen mit dem Ansatz der Teilnehmerorientierung aufweist, wird allerdings teilweise als unzulässige Vereinfachung kritisiert: Von einzelnen Merkmalen könne nicht auf die innere Haltung der betreffenden Personen geschlossen werden. Außerdem bestehe bei einer starken Zielgruppenorientierung von Weiterbildungseinrichtungen die Gefahr, dass sich diese einseitig an bildungsaktive und zahlungskräftige Personengruppen richten und andere Adressatengruppen aus dem Blick verlieren könnten (z.B. Bremer 2010).

Im Unterschied zum Begriff der Zielgruppenorientierung, der neben der zuvor genannten Kritik teilweise auch mit einer Kunden- oder Marktorientierung in Verbindung gebracht wird, erfahren die Ansätze der Adressaten- und Teilnehmerorientierung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung einhellige Zustimmung. Adressatinnen und Adressaten werden hier verstanden als diejenigen Personen, die die Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Angeboten erreichen wollen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind dann naheliegender Weise diejenigen, die ein Angebot in Anspruch nehmen (Hippel/Tippelt 2011). Dabei folgt der Ansatz der Teilnehmerorientierung dem Ziel einer Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Erwartungen, Kenntnisstände, Lernstile und Biografien der Teilnehmenden (Reich-Claassen/Hippel 2011). Teilnehmerorientierung steht diesem Verständnis nach explizit nicht für eine Kunden- oder Marktorientierung, sondern vielmehr für eine Orientierung an erwachsenenpädagogischer Qualität, das Vorhalten eines umfassenden Bildungsangebots sowie die Berücksichtigung von benachteiligten Zielgruppen. Ergänzend hat die Adressatenforschung aus Sicht der Erwachsenen- und Weiterbildung vor allem die Aufgabe, aus einer subjektorientierten Sichtweise subjektive und gruppenbezogene Weiterbildungsinteressen und -barrieren, Formen des Bildungsverständnisses, Anforderungen an die Persönlichkeitsbildung und das informelle Lernen sowie Einstellungen gegenüber dem Lebenslangen Lernen zu identifizieren und für das pädagogische Planungshandeln nutzbar zu machen (Hippel/Tippelt 2011). In diesem Verständnis steht der Ansatz der Teilnehmer- und Adressatenorientierung in einem ausdrücklichen Gegensatz zu ökonomisch ausgerichteten Marketingansätzen (Jütte/Schilling 2005).

Der Prozess der Angebots- und Programmplanung wird in der Erwachsenen- und Weiterbildung allgemein verstanden als „die Vermittlung zwischen gesellschaftlichem Bedarf, Interessen der Adressaten und pädagogischem Auftrag“ (Hippel/Tippelt 2011, S. 801). Hinzu kommen weitere Faktoren wie finanzielle, personelle und strukturelle Rahmenbedingungen (Hippel/Fuchs/Tippelt 2008). Die Programmplanung erfolgt idealtypisch in folgenden Phasen:

(1.) Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs, (2.) thematische Grobplanung, (3.) zeitliche, finanzielle, personelle, materielle Feinplanung, (4.) Vorbereitung der konkreten Angebote beziehungsweise Veranstaltungen, (5.) Durchführung der Veranstaltungen sowie (6.) Auswertung und Evaluation. Die Erfahrungen aus einem Programmplanungszyklus bilden zugleich die Grundlage weiterer Planungsschritte (Höffer-Mehlmer 2011).

Einen hohen Stellenwert bei der Programmplanung haben in der Erwachsenen- und Weiterbildung traditionell der Gedanken- und Ideenaustausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Kursleiterinnen und Kursleitern. Hinzu kommen Befragungen von Teilnehmenden, die häufig auch Fragen zum Interesse an Themen beinhalten, die bisher nicht abgedeckt werden, die Auswertung der Programme vergleichbarer Bildungsanbieter, durch die eigene Angebotslücken ermittelt werden können, Literatur- und Medienauswertungen, die allgemeine Hinweise auf Themenentwicklungen geben sollen, sowie die Vorschläge (bzw. Bewerbungen) neuer Kursleiterinnen und Kursleiter. Wichtige Hinweise können der einschlägigen Literatur zufolge auch aus Gesprächen mit Unternehmensvertreterinnen und -vertretern sowie Akteurinnen und Akteuren aus dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung gewonnen werden, insbesondere im Rahmen von strukturierten Befragungen (Höffer-Mehlmer 2011; Barz 2010). Als wichtige Methode der Bedarfserhebung gelten in diesem Zusammenhang auch ‚Probeangebote‘; wird das Angebot nachgefragt, besteht offenbar auch Bedarf danach (Höffer-Mehlmer 2011).

## **4.2 Weiterbildung aus der Perspektive des strategischen Marketings**

Um die an sie gerichtete Anforderung erfüllen zu können, Angebote der Hochschulweiterbildung nachfrage- und bedarfsorientiert auszugestalten und erfolgreich auf einem kompetitiven Weiterbildungsmarkt zu platzieren, orientieren sich weiterbildungsaktive Hochschulen zunehmend an Ansätzen des strategischen Marketings. Übergreifendes Ziel ist es hierbei, den bestehenden Bedarf und die mögliche Nachfrage bereits in der Phase der Programm- beziehungsweise Produktentwicklung möglichst präzise zu bestimmen oder zumindest näherungsweise abzuschätzen, um das Angebot möglichst frühzeitig entsprechend ausrichten zu können und auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Markteinführung zu erhöhen (Bardachzi 2010; Knust 2006). Dabei entspricht der ‚Bedarf‘ weitgehend den Anforderungen der für ein konkretes Angebot jeweils relevanten Zielgruppen, die in erster Linie als Kundinnen und Kunden angesprochen werden, mit dem Ziel ‚Nachfrage‘ in Form einer Teilnahme gegen die Zahlung eines festgelegten Teilnahmeentgelts zu erzeugen (vgl. Bardachzi 2010; Knust/Hagenhoff 2005). Von besonderem Interesse sind deshalb in Untersuchungen zur Bedarfsermittlung und zur Zielgruppenanalyse häufig Faktoren, die eine Teilnahme an Weiterbildungsangeboten beeinflussen. Hierzu gehören nicht nur die Chancen, die sich aus dem wahrgenommenen Bedarf auf einer übergeordneten Ebene (z.B. Fächergruppe bzw. Branche) ergeben (z.B. Karriereperspektiven, Beschäftigungssicherheit), sondern auch zahlreiche weitere Faktoren wie individuelle Präferenzen, mögliche Informationsdefizite oder subjektive Kosten-Nutzen-Erwägungen (vgl. Mankiw/Taylor 2012). Auswirkungen auf



die individuelle Nachfrage können aber auch gezielte Interventionen und Anreize haben, die beispielsweise von Unternehmen (z.B. Kofinanzierungs- oder Kooperationsmodelle), (Branchen-)Verbänden (z.B. MINT-Kampagnen), Bildungsanbietern (z.B. Informations- und Werbemaßnahmen) oder auch durch den Staat (z.B. Steuerermäßigungen) gesetzt werden können.

Aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive sind Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung Bestandteile des Marketingkonzeptes der betreffenden Hochschule (Bardachzi 2010; Knust 2006; Kotler/Murphy 1981). Bei der Übertragung von Marketingkonzepten von Unternehmen auf Hochschulen sind allerdings einige Besonderheiten zu beachten, die unter anderem aus dem in der öffentlichen Meinung vorherrschenden Verständnis von Bildung als öffentlichem Gut (Werner/Steiner 2010), der unter den Akteurinnen und Akteuren des Bildungswesens weit verbreiteten Distanz gegenüber betriebswirtschaftlichen Ansätzen (Barz 2010) und der bei öffentlichen Einrichtungen häufig festzustellenden großen Relevanz von rechtlichen, sozialen und politischen Entscheidungen und Rahmenbedingungen (Wesselmann/Hohn 2012) resultieren. Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Entwicklung und Platzierung neuer Produkte (z.B. Studienangebote) mehr und mehr der Anforderung zu stellen hat, sich in die strategische Ausrichtung der institutionellen Hochschulentwicklung – oft vereinfacht als Profilbildung bezeichnet – einzupassen (vgl. Wolter 2005; Kotler/Murphy 1981).

Marketing als Managementprozess umfasst mehrere Phasen: (1.) eine umfassende Situationsanalyse des Unternehmens beziehungsweise der Organisation, (2a.) die strategische Marketingplanung mit der Definition von Zielen und Strategien, (2b.) die operative Marketingplanung mit Entscheidungen über die konkret angebotene Leistung, den geforderten Preis sowie Kommunikations- und Distributionskanäle, (3.) den gezielten Einsatz unterschiedlicher Marketinginstrumente sowie (4.) die Überprüfung des Grades der Zielerreichung durch Controllinginstrumente (Bruhn/Meffert 2012). Da in der Phase der Angebotsplanung von Hochschulen im Bereich der Weiterbildung operative Aktivitäten noch nicht im Vordergrund stehen, auch wenn diese teilweise zumindest bereits antizipiert werden sollten, sind hier in erster Linie die Situationsanalyse und die strategische Marketingplanung von Relevanz. Deshalb beschränken sich die weiteren Ausführungen auf diese Phasen des strategischen Marketings.

Die Situationsanalyse umfasst die Umweltanalyse und die Ressourcenanalyse. Im Rahmen der Umweltanalyse wird einerseits der rechtliche, politische, soziale und/oder ökologische Kontext, in dem ein Unternehmen oder eine andere Organisation ein Produkt platzieren möchte, detailliert betrachtet (Kontextanalyse). Andererseits gehören zur Umweltanalyse auch eine umfassende Bewertung der Marktsituation, insbesondere von Marktpotentialen und möglichen Wettbewerbern (Marktanalyse), sowie eine möglichst konkrete Zielgruppenanalyse. Die Umweltanalyse bildet die Basis für eine Einschätzung der Chancen und Risiken, die mit dem Angebot eines spezifischen Produktes verbunden sind. Die Ressourcenanalyse fragt nach den Kernkompetenzen einer Organisation sowie der Ausstattung mit finanziellen, organisatorischen und personellen Ressourcen. Im Dienstleistungsbereich gelten insbesondere

das Personal, und hier vor allem die fachlichen und sozialen Kompetenzen der Beschäftigten, als entscheidendes Kriterium für den Erfolg oder Misserfolg. Die Ressourcenanalyse dient zur Identifizierung der bestehenden Stärken und Schwächen einer Organisation.

Die Ergebnisse der Umwelt- (Chancen-Risiken-Analyse) und der Ressourcenanalyse (Stärken-Schwächen-Analyse) werden anschließend zu einer systematischen Situationsanalyse zusammengefügt, die häufig in Form einer SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) durchgeführt wird. Diese dient „der Gewinnung von Hinweisen zur Ableitung strategischer Stoßrichtungen bzw. zum Aufbau von Wettbewerbsvorteilen im Rahmen des strategischen Planungsprozesses“ (Bruhn/Meffert 2012, S. 166).

Die Situationsanalyse soll es einem Unternehmen beziehungsweise einer Organisation ermöglichen, auf der Basis einer realistischen Einschätzung der Ausgangslage möglichst präzise Ziele und Strategien zu entwickeln. Teilweise kann es hierzu erforderlich sein, zunächst erkannte Schwächen zu beheben, weil sich diese prohibitiv auf die angestrebten Ziele auswirken könnten. In der Regel besteht der Zielfindungsprozess aus mehreren Stufen und umfasst mehrere Dimensionen (Meffert/Burmann/Kirchgeorg 2012). Im öffentlichen Sektor sind die Ziele aufgrund der Einflüsse von Kontextfaktoren und Umwelteinflüssen häufig vielschichtig, da hier bei der Gestaltung des Angebots in der Regel neben betriebswirtschaftlichen Zielen eine Vielzahl von gesellschaftlichen, volkswirtschaftlichen oder politischen Zielen zu berücksichtigen ist (Wesselmann/Hohn 2012). Bei den meisten (staatlichen) Hochschulen stellt außerdem „die ausschlaggebende Zielgröße nicht die Erzielung oder Maximierung von Gewinn dar, sondern das Erreichen von Sachzielen, wie etwa die strikt am Gegenstand orientierte Durchführung von Lehre und Forschung“ (Werner/Steiner 2010, S. 482).

Aus der Perspektive des Marketings ist die strategische Planung von Angeboten der Hochschulweiterbildung als zentrales Element der sogenannten Leistungspolitik zu betrachten (Bardachzi 2010; Knust 2006). Im Rahmen der strategischen Angebotsplanung gilt es, die verschiedenen Elemente des Marketing-Mixes (Leistungspolitik, Preispolitik, Kommunikationspolitik, Distributionspolitik und (interne) Personalpolitik) adäquat aufeinander abzustimmen. Hierbei basiert die systematische Angebots- beziehungsweise Leistungsplanung auf den Ergebnissen der Situationsanalyse und den festgelegten Zielen. Dabei ist auf mögliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Ebenen innerhalb einer Organisation zu achten. Beispielsweise können auf der Ebene der Organisation insgesamt andere Ziele definiert werden als auf der Ebene eines Geschäftsfeldes oder Funktionsbereichs. Im ungünstigsten Fall kann eine solche Interessenkollision die Zielerreichung nachhaltig gefährden (Meffert/Burmann/Kirchgeorg 2012).

Aufgabe der Leistungspolitik ist es, „mit den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ein optimales Leistungsprogramm der Dienstleistungsunternehmung zusammenzustellen“ und hierbei eine entsprechend hohe Leistungsqualität zu garantieren (Bruhn/Meffert 2012, S. 420f.). Entscheidend ist bei der strategischen Planung der Leistungspolitik die Formulierung von realistischen Erwartungen auf der Basis der definierten Ziele und der Ergebnisse der Situationsanalyse. Vor der Markteinführung von neuen Produkten führen Unternehmen des-

halb in der Regel eine mehrstufige Testphase durch, die unter anderem auch eine detaillierte Wirtschaftlichkeitsprüfung beinhaltet (Bruhn/Meffert 2012).

Aus Sicht des strategischen Marketings sind also bereits bei der Konzeption von Angeboten der Hochschulweiterbildung viele Aspekte im Rahmen einer systematischen strategischen Situationsanalyse zu klären; hierzu gehören auch die Durchführung von Zielgruppenanalysen und Bedarfserhebungen. Im Zentrum stehen hierbei in aller Regel die übergeordneten Ziele von Absatzförderung und Kundengewinnung (Barz 2010).

### **4.3 Übergreifende Nachfrage- und Bedarfsprojektionen**

Ein weiteres Beispiel für Bedarfserhebungen und Nachfrageprognosen, die für den Bereich der Hochschulweiterbildung zumindest potentiell von Interesse sein können, sind übergreifende Untersuchungen auf der Ebene von unterschiedlichen Branchen oder der Wirtschaftsstruktur insgesamt beziehungsweise des gesamten Hochschulsystems oder von dessen Teilsektoren. Diese basieren in aller Regel auf differenzierten Modellrechnungen, die allerdings keineswegs punktgenaue Angaben über die voraussichtliche Anzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger eines Jahres erlauben. „Modellrechnungen sind vielmehr komplexe hypothetische Konstrukte, deren analytischer Mehrwert in der näherungsweisen Bestimmung eines wahrscheinlichen Korridors der Studiennachfrage besteht. [...] Dabei ist [dieser] wiederum abhängig von den dahinterliegenden Annahmenkonstellationen“ (Gabriel/Stuckrad 2007, S. 8). Der ‚Bedarf‘ bezeichnet hier zumeist den gesamtgesellschaftlichen Fachkräftebedarf, als ‚Nachfrage‘ wird die Studiennachfrage insgesamt verstanden.

Zur Bestimmung des gesamtgesellschaftlichen Fachkräftebedarfs in Deutschland sind verschiedene Vorgehensweisen entwickelt worden, die im Wesentlichen dem gleichen Grundmuster folgen: Am Anfang stehen zunächst eine Reihe von Annahmen zur Entwicklung der gesamtwirtschaftlichen Lage (v.a. Wirtschaftswachstum und Produktivitätsentwicklung), um das voraussichtlich notwendige Arbeitsvolumen zum jeweiligen Projektionszeitpunkt vorzuschätzen. Hinzu kommen weitere Annahmen zur Entwicklung der einzelnen Wirtschaftssektoren und Berufsstrukturen sowie zur künftigen Qualifikationsstruktur. Alle diese Faktoren beeinflussen die Projektion unmittelbar. Beispielsweise zieht die Annahme einer stärkeren Entwicklungsdynamik (z.B. moderates Wachstum, größere Relevanz des Dienstleistungssektors und höherer Anteil hochqualifizierter Tätigkeiten) einen größeren perspektivischen Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen nach sich als eine Fortschreibung des Status quo in den genannten Bereichen. Projektionen zum Fachkräftebedarf basieren somit auf Modellrechnungen, deren konditionale Struktur im Sinne von ‚Wenn-Dann-Szenarien‘ punktgenaue Angaben schon aus methodologischen Gründen ausschließt (z.B. Maier et al. 2012, 2014; vgl. Cordes 2012). Außerdem sind Projektionen aufgrund der hohen Zahl an Einflussfaktoren und möglichen Veränderungen im individuellen Verhalten mit großen Unsicherheiten behaftet. Sie sind dennoch ein unverzichtbarer Bestandteil der Bildungsplanung. Ohne Bedarfsprojektionen würde staatlichen und privaten Bildungsanbietern eine wesentliche Grundlage für ihre Angebotsplanung fehlen. Die Aussagekraft der Projektionen nimmt aller-

dings notwendigerweise mit sinkendem Abstraktionsgrad ab, da lokale und regionale sowie unmittelbar fachbezogene Besonderheiten in den Projektionsmodellen kaum in der notwendigen Detailliertheit abgebildet werden können.

Die Unsicherheiten spiegeln sich in den Ergebnissen. So führen einige Szenarien zu dem Schluss, dass in Zukunft ein deutlicher Fachkräftebedarf auf der Ebene der Fachkräfte mit Hochschulabschluss entsteht, andere wiederum prognostizieren einen steigenden Bedarf primär auf der Ebene der Fachkräfte unterhalb des akademischen Niveaus (vgl. Cordes 2012). Die Unsicherheiten nehmen noch zu, wenn ‚Bilanzen‘ gezogen werden, also ein Abgleich von zu erwartendem Bedarf und wahrscheinlicher Nachfrage nach Bildung vorgenommen wird. Dies gilt erst recht, wenn Bedarf und Nachfrage noch zusätzlich nach Fachrichtungen oder Berufsfeldern differenziert werden, weil hier in weiten Teilen des Beschäftigungssystems erhebliche Flexibilitäts- und Substitutionsspielräume gegeben sind. Einig sind sich alle vorliegenden Projektionen in der generellen Vorausschau eines zunehmenden Anteils hoch qualifizierter Erwerbstätiger, was aufgrund der engen Verknüpfung zwischen beruflicher Qualifikation und Weiterbildungspartizipation vor allem eine deutlich wachsende Nachfrage nach Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen zur Folge haben wird. Unklar ist jedoch, wer davon in welchem Umfang profitiert: die Hochschulen oder andere Anbieter.

Die wichtigsten Nachfrageprojektionen im Hochschulbereich sind sicher die von unterschiedlichen Stellen angefertigten Studienanfängerprognosen (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Berthold et al. 2012; KMK 2014; Dohmen 2014). Ein vereinfachtes Grundmodell basiert auf der Größe der jeweils relevanten Geburtskohorten kombiniert mit Vorausschätzungen der Studienberechtigtenquote. Von dieser Ausgangsgröße wird zunächst der Anteil von denjenigen Personen bestimmt, die direkt im Anschluss an die Schulzeit oder mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung ein Studium aufnehmen (Übergangsquote). Für Planungsprozesse muss die Übergangsquote notwendigerweise geschätzt werden, außerdem muss die internationale Mobilität von Studienberechtigten nach Deutschland einbezogen werden. In einem weiteren Schritt werden bei Studienanfängerprognosen zusätzliche Gruppen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern in die Betrachtung einbezogen, vor allem beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung. Für die Hochschulen sind weiterhin Studienfachwechslerinnen und -wechsler von großer Bedeutung, die allerdings in Studienanfängerprognosen üblicherweise keine Berücksichtigung finden, da sich diese in der Regel auf Studierende im ersten Hochschulse semester konzentrieren.

Im Kern sind die Grundmodelle zur Durchführung von Fachkräftebedarfs- und Studienanfängerprojektionen auch bei der Durchführung von Bedarfs- und Nachfrageanalysen im Bereich der Hochschulweiterbildung anwendbar. Entsprechende Ansätze beschränken sich allerdings bisher weitgehend auf eine vergleichsweise unspezifische Erhebung von allgemeinen Qualifizierungsbedarfen von Unternehmen, aus denen allenfalls in Ansätzen konkrete Hinweise für die Gestaltung von Studien- und Weiterbildungsangeboten generiert werden können (z.B. Hanft/Müskens/Kröcher 2009; Meyer-Guckel et al. 2008; Remdisch et al. 2007). Der in der Regel enge fachliche Schwerpunkt und die häufig sehr spezifischen Zielgruppen von Weiterbildungsangeboten bringen allerdings einige zusätzliche Probleme mit sich, die bei

entsprechenden Ansätzen unbedingt berücksichtigt werden sollten. So gilt es zunächst, die Gruppe der Personen, die über die formalen Zulassungsvoraussetzungen und die für eine Teilnahme erforderlichen fachlichen Qualifikationen verfügen, möglichst genau zu bestimmen. Hinzu kommt eine Festlegung zum erwarteten räumlichen Einzugsbereich des Angebotes. Hierbei sind auch die eingesetzten Studienformate von besonderer Bedeutung: Während Präsenzangebote naturgemäß nur für Personen nutzbar sind, die in ‚Pendelentfernung‘ leben, richten sich E-Learning- sowie Fernstudienangebote zumindest theoretisch weltweit an Interessierte. In einem zweiten Schritt müssen möglichst plausible Schätzungen zur Teilnahmequote an den spezifischen Angeboten durchgeführt werden. Dies stellt aufgrund der Heterogenität der Gruppe der grundsätzlich teilnahmeberechtigten Personen und dem weitgehenden Fehlen von empirischen Daten für das Teilnahmeverhalten an Hochschulweiterbildung keineswegs eine einfache Aufgabe dar. Hier ist ohne Zweifel die größte Herausforderung zu sehen, da Interesse und Motivation, an weiterbildenden Studienangeboten teilzunehmen, weitaus schwieriger einzuschätzen sind als die entsprechende Variable für Nachfrageprojektionen in der Erstausbildung, nämlich die Studierbereitschaft.

## **5 Aktuelle Ansätze aus dem Bund-Länder-Wettbewerb**

### ***Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen***

Im Rahmen einer ‘Research Synthesis‘ (Cooper 2007) der von den Projekten der ersten Förderrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* veröffentlichten Ergebnisberichte wurde untersucht, welche Analyseansätze, Vorgehensweisen und Methoden von den Projekten für die Durchführung von Bedarfserhebungen und Zielgruppenanalysen sowie von flankierenden Untersuchungen gewählt wurden. Hierzu wurden die von den Projekten veröffentlichten Ergebnisberichte inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2010). Dabei wurde auch die übergreifende Frage berücksichtigt, ob sich die durchgeführten Analysen eher am Ansatz des strategischen Marketings orientieren oder ob eine erwachsenenpädagogische Vorgehenslogik dominiert. Insgesamt konnten 30 Erhebungen aus 15 der 26 Projekte der ersten Wettbewerbsrunde in die Analyse einbezogen werden. Dabei handelte es sich um elf Einzelprojekte und vier Verbundprojekte, sodass in diesem Rahmen die Aktivitäten von insgesamt 22 Hochschulen untersucht werden konnten.

Die meisten Erhebungen (20, davon 12 Einzelprojekte) sind formatbezogen, das heißt ihre Zielstellung bezieht sich auf im Rahmen des Projektes zu entwickelnde oder bereits entwickelte Studienformate. Fünf Erhebungen betrachten mehrere Studienformate, beispielsweise wurden an der Fachhochschule Frankfurt am Main Zielgruppenanalysen für vier Weiterbildungsformate durchgeführt (Luft et al. 2014). Weitere fünf Erhebungen sind als studienformatübergreifende Untersuchungen einzuordnen, da sich diese nicht direkt auf ein Studienformat beziehen. Als Beispiele sind hier die drei Teilstudien aus dem Verbundprojekt *WM<sup>3</sup> – Weiterbildung Mittelhessen* zu nennen, die sich auf die Eruierung von generellen Kooperationspotentialen von Unternehmen in der Region, die hochschulinterne Akzeptanz

von Weiterbildungsaktivitäten sowie die Annäherung an und nähere Bestimmung von nicht-traditionellen Zielgruppen konzentrierten (Seitter/Vossebein/ Schemmann 2014).

Die Untersuchungen wurden überwiegend direkt im Rahmen der Projekte durchgeführt, teilweise wurden aber auch Kooperationen geschlossen, Dienstleister beauftragt oder die Erhebungen in die Lehre integriert. Beispielsweise führte die Alanus Hochschule die Studien zum Teil gemeinsam mit Unterauftragnehmern durch (Remer et al. 2013), zum Teil agierten diese aber auch eigenständig (Schrode/Hemmer-Schanze/Wagner 2012). Einen Unterauftrag hat auch die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde vergeben (Schmuck 2012). Die Universität Erfurt wurde bei der Durchführung ihrer Befragung an berufsbildenden Schulen vom zuständigen Landesministerium unterstützt. Diese Erhebung war auch eng verzahnt mit der Anfertigung einer Magisterarbeit (Wadewitz/Jauch [2014]). Diese ausgewählten Beispiele verdeutlichen, dass sich bei der Durchführung von Studien zur Bedarfserhebung und zur Zielgruppenanalyse viele Formen der Zusammenarbeit mit Dienstleistern und Kooperationspartnern identifizieren lassen. Einen anderen Weg hat die Bauhaus-Universität Weimar beschritten, indem das Projekt eine hochschulinterne Kooperation mit einer Professur eingegangen ist. In diesem Fall entwickelten Masterstudierende in einem Projektmodul zu Forschungsmethoden die Erhebungsinstrumente, führten die Erhebungen durch und werteten diese auch aus (Mai/Emes/Breitbarth 2013). Hochschulinterne, projektübergreifende Kooperationen, meist mit bestimmten Servicestellen, waren auch an einigen anderen Hochschulen anzutreffen.

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Research Synthesis differenziert dargestellt. Zunächst werden die von den Projekten eingesetzten Methoden (Abschnitt 5.1) und die ausgewählten Befragtengruppen (Abschnitt 5.2) näher betrachtet. Anschließend werden die bei den Untersuchungen der Projekte dominierenden Ansätze der Bedarfserhebung (Abschnitt 5.3) und der Zielgruppenanalyse (Abschnitt 5.4) ausführlicher beschrieben und diskutiert. Abschließend werden in einem kurzen Resümee (Abschnitt 5.5) allgemeine Tendenzen hinsichtlich der Verwendung von Ansätzen aus dem strategischen Marketing und der Erwachsenenbildung zusammengefasst.

## **5.1 Von den Projekten eingesetzte Methoden**

Durch die Analyse der Berichte konnten fünf dominierende Erhebungsmethoden identifiziert werden: (1.) die teilstandardisierte Befragung, also der Einsatz von quantitativen Fragebögen mit qualitativen Bestandteilen, (2.) das Experteninterview, (3.) die Dokumentenanalyse, einschließlich Literatur- und/oder Internetrecherchen, (4.) die qualitative Befragung potentieller Teilnehmender sowie (5.) die Gruppendiskussion und ähnliche Ansätze wie Fokusgruppen.

- Am häufigsten griffen die untersuchten Projekte auf *teilstandardisierte Befragungen* zurück. Eine schriftliche Befragung von Auszubildenden des dritten Lehrjahrs an Berufsschulen in Mecklenburg-Vorpommern wurde zum Beispiel von der Universität Rostock durchgeführt (Haarnack 2014). Im Rahmen des Frankfurter Projektes *MainCareer* wurden mit einem Online-Fragebogen sowohl Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter (als

potentielle Teilnehmende) als auch Leitungskräfte (mit Expertenwissen) aus Einrichtungen der Suchthilfe in vier Bundesländern (Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern) befragt (Höbelbarth/Stöver/Schneider 2014).

- *Experteninterviews* wurden von rund der Hälfte der analysierten Projekte durchgeführt, beispielsweise im Rahmen des Hannoveraner Teilprojektes *Studium Initiale* des Verbundprojektes *Mobilitätswirtschaft*. Hier wurden Interviews mit Personalverantwortlichen kleiner und mittlerer Betriebe aus der Mobilitätswirtschaft geführt. Ziel dieser Befragung war es, eine Einschätzung zum aktuellen und zukünftigen Weiterbildungsbedarf zu erhalten und dadurch bestehende Qualifizierungslücken bei Unternehmen und Mitarbeitenden in der Mobilitätswirtschaft aufzudecken (Bartsch et al. 2014).
- Ungefähr ein Drittel der betrachteten Projekte führte *Dokumentenanalysen* durch. Ein Beispiel hierfür sind die Aktivitäten des Verbundprojektes *mint.online*. Dabei wurden politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Entwicklungen, die für den Untersuchungsgegenstand als relevant angesehen wurden, betrachtet (Gebauer/ Perbandt 2012). Das Projekt griff außerdem auf die Nutzung von Online-Datenbanken zurück, indem Bildungsangebote aus der Elektromobilität ausfindig gemacht wurden, um Lehrinhalte dieser Angebote in den geplanten Zertifikatskurs ‚Elektromobilität‘ zu integrieren (Müller 2014). Eine Literaturanalyse wurde von der Alanus Hochschule durchgeführt. Dabei war das Erkenntnisinteresse darauf gerichtet, „welche Qualifikations- und Bildungsbedarfe und auch -lücken allgemein bezüglich des betrieblichen Bildungspersonals in der Literatur beschrieben werden und welche Hinweise sich daraus auf einen spezifisch akademischen Bildungsbedarf ergeben“ (Schrode/Hemmer-Schanze/Wagner 2012, S. 64).
- *Qualitative Befragungen* von potentiellen Teilnehmenden wurden von den untersuchten Projekten tendenziell eher selten eingesetzt. Ein Beispiel hierfür ist erneut das Verbundprojekt *mint.online*, in dem auch persönliche Interviews mit angehenden Handwerksmeisterinnen und -meistern durchgeführt wurden. Der Schwerpunkt wurde hier darauf gelegt, „die Bedarfe der potentiellen Teilnehmenden in Bezug auf ein Lehrangebot zur Elektromobilität und die daraus resultierende Konzipierung eines Lehrgangs [zu identifizieren]“ (Müller 2014, S. 11). Das Projekt *Kosmos* der Universität Rostock führte qualitative, telefonische Interviews mit potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch. „Diese Art der Befragung [...] bot sich gerade im Hinblick auf die überwiegend berufstätigen und nicht in Rostock wohnenden Teilnehmer der zu befragenden Zertifikatskurse an“ (Konrad/Betker 2014, S. 3).
- Das Verbundprojekt *Windows for Continuing Education* ist eines der wenigen Beispiele für den Einsatz der Befragung von *Fokusgruppen*. Diese Methode wurde hier genutzt, um „mit Expertinnen und Experten aus der Praxis vertieft einzelne Themen zu diskutieren“ (Müller/Goebel/Couné o.J., S. 14). Von der Alanus Hochschule wurden Fokusgruppeninterviews „mit berufstätigen Studierenden des von der Plymouth University gemeinsam mit dem ISB [Institute for Social Banking, Anm. d. Verf.] veranstalteten

Masterstudiengangs „Social Banking and Social Finance“ durchgeführt, um vertiefende Informationen zum Berufsfeld zu ermitteln, denn „[d]iese Studierenden haben überwiegend selbst leitende Funktionen in Unternehmen aus dem Bereich SRB [Socially Responsible Banking, Anm. d. Verf.] bzw. in Unternehmen, die mit dem Bereich SRB in Beziehung stehen“ (Remer et al. 2013, S. 39).

## 5.2 Von den Projekten adressierte Befragtengruppen

Im Rahmen der Analyse der Untersuchungen der Projekte konnten drei typische Befragtengruppen identifiziert werden: (1.) Expertinnen und Experten, (2.) das Hochschulpersonal und (3.) potentielle Teilnehmende. Letztere Gruppe lässt sich nochmals in (a) fachnahe Berufstätige, (b) Studierende sowie (c) Absolventinnen und Absolventen der eigenen Hochschule und kooperierender Hochschulen, (d) Berufsschülerinnen und Berufsschüler sowie (e) sonstige potentielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterteilen.

In nahezu allen betrachteten Projekten wurden in irgendeiner Weise potentielle Teilnehmende befragt, wobei die Befragung von fachnahen Berufstätigen mit deutlichem Abstand überwog. Dabei handelte es sich insbesondere um Inhaberinnen und Inhaber von Aufstiegsfortbildungen (vor allem Meisterinnen und Meister sowie Technikerinnen und Techniker), Angehörige einer inhaltlich studienaffinen Berufsgruppe sowie Beschäftigte von Unternehmen, die häufig bereits mit der betreffenden Hochschule kooperierten. Ein Teilprojekt des Verbundprojektes *Mobilitätswirtschaft* führte beispielsweise eine teilstandardisierte Befragung unter den Absolventinnen und Absolventen von Fortbildungsprüfungen eines kooperierenden Bildungsträgers durch. Durch diese Befragung sollten „für die zukünftigen Erfolge der Module und die erforderliche Nachfrage nach den Angeboten [...] die unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnisse der potentiellen Studierenden“ aufgezeigt werden. Da jene Personen mit dem Abschluss der Fortbildungsprüfung eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten, gelten sie als potentielle Zielgruppe für die im Teilprojekt geplanten Angebote. Insgesamt wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von 14 unterschiedlichen Fortbildungsgängen an drei Standorten schriftlich befragt (Busch-Karrenberg 2014, Zitat: S. 4).

Studierende standen beispielsweise bei einer Erhebung der Evangelischen Hochschule Berlin im Zentrum des Interesses. Dabei wurden von den Teilnehmenden zwei teilstandardisierte Fragebögen zu unterschiedlichen Zeitpunkten („Pre-Post-Design“) ausgefüllt „um Informationen über die Gruppe der Teilnehmenden, ihre Wünsche, Fragen, Einstellungen zum Inhalt und zu Fortbildungen im Allgemeinen und ihre Arbeitsbedingungen zu erfassen, sowie ihre Einschätzungen zur erlebten Fortbildung, zum eigenen Wissensstand und ihrem Interesse an den angebotenen Themen [einzuholen]“ (Völkel/Weyer 2014, S. 4).

Die Bauhaus-Universität Weimar befragte gezielt ehemalige Studierende bestimmter Studiengänge als „weiterbildungsrelevant[e] Marktteilnehmer“, um die „angefertigten Grobkonzepte der weiterbildenden Studiengänge auf deren Marktpotenzial“ zu überprüfen. Die Rekrutierung und Ansprache der Absolventinnen und Absolventen für die durchgeführten



Telefoninterviews erfolgte über das Alumni-Büro der Hochschule (Mai/Emes/Breitbarth 2013, Zitate: S. IV, S. 3).

Berufsschülerinnen und Berufsschüler waren eine wichtige Befragtengruppe für die Fachhochschule Frankfurt am Main. Dabei wurden mittels teilstandardisierter Befragungen Auszubildende zur Fachinformatikerin beziehungsweise zum Fachinformatiker an Berufsschulen sowie Absolventinnen und Absolventen dieser Ausbildung befragt, die ihre Prüfung in den letzten drei Jahren bei den Industrie- und Handelskammern in Frankfurt am Main und Offenbach abgelegt hatten. Hinzu kamen angehende Technikerinnen und Techniker an Fachschulen für Technik in Hessen. Die Ergebnisse der Befragungen sollten zur Entwicklung und Verbesserung der weiterbildenden Angebote der Hochschule beitragen (Schorr et al. 2014).

Zusätzlich wurde beispielsweise von der Hochschule Heilbronn die „potenzielle Zielgruppe der beruflich Qualifizierten [...] auf regionalen Bildungsmessen sowie Verbandsveranstaltungen“ persönlich interviewt (Köster et al. 2014, S. 17). Im Rahmen des Projektes der Universität Erfurt befragten Bachelorstudierende mittels eines standardisierten Fragebogens ältere Menschen zwischen 50 und 80 Jahren in und um Erfurt, wobei „unter anderem als Themenschwerpunkte die Einstellung zum Thema Weiterbildung, mögliche Vorerfahrungen mit Bildungsangeboten der Universität Erfurt und das thematische Interesse an Veranstaltungen der Universität Erfurt erfasst [wurden]“. Um die Zielgruppe zu erreichen, wurden diverse Vereine und Verbände kontaktiert, Zeitungsannoncen geschaltet, welche über die Befragung informierten und auf die Onlineumfrage verwiesen, sowie die Befragungsunterlagen an öffentlichen Plätzen ausgelegt (Mertz [2014], Zitat: S. 5).

Ein großer Teil der Projekte adressierte außerdem Expertinnen und Experten<sup>3</sup>. Als solche wurden vor allem Unternehmensvertreterinnen und -vertreter aus der Großindustrie sowie kleinen und mittleren Unternehmen befragt, unter anderem Personalverantwortliche, Betriebsinhaberinnen und -inhaber, Betriebsratsmitglieder, Beauftragte für Aus- und Weiterbildung sowie Führungskräfte in technischen Bereichen. Hinzu kamen weitere Expertinnen und Experten, die vornehmlich aufgrund ihrer fachlichen Expertise und ihrer themenaffinen Kenntnisse für die Befragung ausgewählt wurden, zum Beispiel Ansprechpartnerinnen und -partner aus Wirtschaft, Wissenschaft und Praxis sowie Vertreterinnen und Vertreter von Gewerkschaften, Verbänden, Kammern und Interessenvertretungen. Insgesamt überwog die Befragung von Personen aus dem unternehmerischen Kontext deutlich. Themenaffine Ansprechpartnerinnen und -partner, die aufgrund ihrer fachlichen Expertise ausgewählt wurden, wurden vergleichsweise selten interviewt. Vertreterinnen und Vertreter aus Unternehmen wurden beispielsweise von der Hochschule Niederrhein befragt, insbesondere „regionale Unternehmen, die sich mit einem konkreten Kooperationswunsch im Bereich des dualen oder berufsbegleitenden Studiums an die Stabsstelle ‚Unternehmen, Förderer, Alumni‘

---

<sup>3</sup> Der Expertenbegriff wurde von den Projekten häufig ohne klare definitorische Abgrenzung verwendet. Dies wird beispielsweise daran deutlich, dass zum Teil auch nicht-traditionelle Studierende oder die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Unternehmens ohne nähere Begründung als ‚Experten‘ bezeichnet wurden. In diesem Zusammenhang soll an die differenzierte – und durchaus auch kontroverse – wissenschaftliche Diskussion um die Verwendung des Expertenbegriffs erinnert werden (vgl. Meuser/Nagel 2009).

der Hochschule“ (Wachendorf o.J., S. 1) gewendet hatten. Die Hochschule Eberswalde befragte themenaffine Expertinnen und Experten im Rahmen von Workshops. „Auf diese Weise konnten Personen aus Interessenvertretungen, Beratung oder Wissenschaft mit ihrem jeweiligen Fachwissen zum Untersuchungsfeld in die Kompetenzerhebung einbezogen werden.“ (Braun/Specht/Häring 2014, S. 7)

Das Hochschulpersonal wurde ebenfalls selten berücksichtigt. Dabei handelt es sich um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Wissenschaft, Verwaltung und Beratung sowie Leitungspersonal. Diese wurden beispielsweise vom Verbundprojekt *WM<sup>3</sup>* befragt. Der Fokus dieser Analyse lag auf der Ermittlung „von förderlichen Reizen, Rahmenbedingungen und Einstellungen, sowie hemmender Faktoren, die Einfluss auf das Engagement von Lehre und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung nehmen“ (Seitter/Vossebein/Schemmann 2014, S. 11).

Bezüglich der Rekrutierungswege konnte ebenfalls eine enorme Bandbreite ermittelt werden. Viele Projekte sahen es als Herausforderung an, geeignete Befragtengruppen zu identifizieren und diese anzusprechen. Häufig griffen sie daher auf hochschulnahe Gruppen zurück, wie beispielsweise die eigenen Studierenden oder Personen, die bereits Interesse an den Themen des Projektes bekundet hatten. Einige Befragungen, vornehmlich mit Unternehmen, wurden aus zuvor bestehenden Kooperationen oder Kooperationswünschen heraus initiiert. Viele Projekte wählten auch eine mehrdimensionale Vorgehensweise, um ihre Fragestellungen zu beantworten. Beispielsweise wurden in einigen Projekten Experteninterviews mit Unternehmensvertreterinnen und -vertretern mit Befragungen von potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern kombiniert, um die inhaltlichen und strukturellen Anforderungen differenziert zu erheben.

### **5.3 Ansätze zur Bedarfs- und Nachfrageermittlung**

Von den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde wurden ganz unterschiedliche Ansätze zur Ermittlung der zu erwartenden Nachfrage und des bestehenden Bedarfs an Angeboten der Hochschulweiterbildung gewählt. Beispielsweise haben einige Projekte Analysen des Weiterbildungsmarktes durchgeführt, wobei hier die Erhebung bereits bestehender (Weiterbildungs-) Angebote zentral war. Häufige Kriterien waren die regionale Nähe, die Inhalte, das Format sowie die Zielgruppe, die jeweils im Fokus des zu entwickelnden Angebots steht. Die Hochschule Eberswalde hat zum Beispiel vornehmlich die bestehenden Angebote nach regionalen und inhaltlichen Lücken durchsucht. Bei der Auswertung von überregionalen Datenbanken, Internetseiten regionaler und überregionaler Weiterbildungsträger, landwirtschaftlicher Interessenvertretungen und Beratungsinstitutionen sowie öffentlicher Bildungs- und Beratungseinrichtungen wurden jeweils Angebotsformat, Preis, Region, Lerninhalte, Zielgruppen, Träger und die Dauer der Veranstaltungen betrachtet und verglichen (Braun/Specht/Häring 2014). Darüber hinaus dienten Analysen des Weiterbildungsmarktes dazu, Konkurrenten oder mögliche Kooperationspartner ausfindig zu machen (Schäpke 2012). Am häufigsten erfolgte die Analyse des Weiterbildungsmarktes über Onlinerecherchen. Auffällig

ist, dass in der Regel keine umfassende Bewertung der Marktsituation vorgenommen wurde. Die Analysen der untersuchten Projekte verbleiben tendenziell auf einer recht oberflächlichen Ebene. Beispielsweise wurden weder nähere Recherchen zum Gewinn oder Verlust anderer Weiterbildungseinrichtungen angestellt noch versucht, Erfahrungen der Wettbewerber differenziert zu ermitteln.

In einigen Projekten wurde der Versuch unternommen, bestehende Qualifizierungsbedarfe in bestimmten Bereichen über die Befragung von Unternehmen zu ermitteln und diese bei der curricularen Gestaltung der geplanten Angebote zu berücksichtigen. Im Mittelpunkt standen hierbei qualitative Anforderungen der Unternehmen, sowohl in organisatorischer (strukturelle und zeitliche Aspekte) als auch in inhaltlicher Hinsicht (erwarteter Lernbedarf der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) (z.B. Braun et al. 2014). Ein zweiter, allerdings nicht zentraler Aspekt der Befragungen von Unternehmensvertreterinnen und -vertretern war die Bereitschaft der Unternehmen zur Förderung und Unterstützung eigener Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Beispielsweise wurde im Rahmen des Verbundprojektes *Mobilitätswirtschaft* nach den konkreten finanziellen, zeitlichen und organisatorischen Unterstützungsleistungen gefragt, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter seitens der Unternehmen erhalten können (Bartsch et al. 2014). Die Antworten fielen sowohl in diesem als auch in anderen Beispielen eher ernüchternd aus. Insgesamt verblieben die analysierten Unternehmensbefragungen zumeist auf einer qualitativen Ebene. Der Versuch, einen möglichen quantitativen Bedarf zu messen, wurde von den im Rahmen des strukturierten Reviews betrachteten Projekten nicht unternommen.

Wenige Hochschulen haben eine Umweltanalyse hinsichtlich rechtlicher, politischer, sozialer und/oder ökologischer Kontexte durchgeführt, um das geplante Angebot unter Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen möglichst optimal zu platzieren. Die ermittelten Kontextbedingungen beschränkten sich beispielsweise an der Fachhochschule Frankfurt am Main auf rechtliche und hochschulpolitische Empfehlungen und Rahmenbedingungen (Schorr et al. 2014) oder an der Technischen Universität Braunschweig auf die Veränderung von Tätigkeitsprofilen und das Fachkräfteangebot in einer spezifischen Branche (Bartsch et al. 2014). An der Hochschule Eberswalde wurde untersucht, welche Bedingungen und Kompetenzen zur Sicherung der Handlungsfähigkeit und zur Erschließung neuer Handlungsfelder im Kontext des demografischen Wandels notwendig sind (Specht et al. 2013). An der Westsächsischen Hochschule Zwickau standen regionale Aspekte im Zentrum der Untersuchung (Koepernik/Lorz/Vollstädt 2014). Insgesamt wurden Kontextanalysen von den Projekten in erster Linie de facto dazu verwendet, die Relevanz des jeweils geplanten Angebots aufzuzeigen, zu begründen und zu legitimieren. Die Analysen wurden vornehmlich in Form von Dokumentenanalysen durchgeführt.

Ein Beispiel für eine ganz anders gelagerte Bedarfserhebung wurde an der Hochschule Niederrhein durchgeführt, die im Sinne des strategischen Marketings als Beispiel für eine Ressourcenanalyse gelten kann. Hier wurde der Bedarf von Lehrenden nach struktureller Unterstützung bei der Anwendung von E-Learning-Elementen erhoben, sowohl hinsichtlich

didaktischer und technischer Aspekte, als auch hinsichtlich der Schaffung von Anreizmechanismen für die Arbeit mit E-Learning-Systemen (Kirberg 2014).

#### 5.4 Ansätze zur Durchführung von Zielgruppenanalysen

Bei den von den betrachteten Projekten durchgeführten Zielgruppenanalysen wurden hauptsächlich teilstandardisierte Befragungen eingesetzt. Seltener wurde auf qualitative Methoden zurückgegriffen. Bei allen Analysen spielte die Charakterisierung und genauere Bestimmung der potentiellen Zielgruppen eine entscheidende Rolle. Vor allem wurden Angaben zum sozialen Hintergrund der potentiellen Teilnehmenden, zu ihrer Bildungsbiografie oder auch zur jeweiligen Lebenssituation erfragt. Ergänzend wurden häufig spezifische Fragen zu den Erwartungen an ein Studium sowie zu Neigungen und Motiven gestellt, die zur Aufnahme eines Studiums führen könnten. Beispielsweise hat die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (o.J.) mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens von potentiellen Studierenden Daten zu soziodemografischen Aspekten und Erwartungen an das Studium sowie zu Unterstützungsleistungen durch den Arbeitgeber erhoben.

Ein weiterer Schwerpunkt lag bei der Ermittlung von organisatorischen und inhaltlichen Anforderungen an das Studienangebot seitens der potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Hierzu zählen die Erhebungen des Verbundprojektes *Windows for Continuing Education*, in denen die potentiellen Studierenden auch nach ihrem Interesse an bereits vorhandenen Weiterbildungsangeboten befragt wurden (Häring/Rathjen 2014; Weichler/Kirschenmann 2013). Andere Projekte wiederum betrachteten vornehmlich die strukturellen und zeitlichen Anforderungen der Zielgruppe. Das Verbundprojekt *mint.online* überprüfte zum Beispiel, ob das geplante Blended-Learning-Konzept den Wünschen der Zielgruppe entspricht sowie ob alternativ reine Onlinelehre oder reine Präsenzveranstaltungen bevorzugt werden (Mehra/Diez 2014). Im Rahmen des Verbundprojektes *WM<sup>3</sup>* wurde eine formatübergreifende Omnibus-Befragung in Auftrag gegeben, um eine möglichst repräsentative Stichprobe der nicht-traditionellen Zielgruppe zu erhalten und diese quantitativ zu erfassen. Bei dieser Mehrthemen-Erhebung wurde ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, der neben soziodemografischen Merkmalen auch berufliche Weiterbildungsabsichten der kommenden zwei Jahre und relevante Themengebiete für eine berufliche Weiterbildungsteilnahme umfasste (Präßler 2014).

Tendenziell seltener wurden hemmende und förderliche Einflussfaktoren auf eine potentielle Nachfrage untersucht. Dieser Aspekt wurde vom Verbundprojekt *Windows for Continuing Education* aufgegriffen. Der Fragebogen umfasste beispielsweise Fragestellungen zu Aspekten, welche für beziehungsweise gegen eine Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung sprechen; unter anderem um Teilnahmehürden aus Sicht der potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (z.B. Kosten oder Dauer des Angebots) zu identifizieren (Müller/Goebel/Couné o.J., S. 12). Wenige Projekte haben Anrechnungspotentiale für ihre

Angebote ermittelt, zum Beispiel die Universität Erfurt (Wadewitz/Mertz 2014) oder die Fachhochschule Frankfurt am Main (z.B. Kunert-Zier/Feigl/Schneider 2013).<sup>4</sup>

Einige Projekte haben nach eigenen Angaben Zielgruppenbefragungen mit Studierenden in bereits laufenden Studienangeboten durchgeführt. In diesem Fall sind die Befragten allerdings keine potentiellen, sondern bereits ‚reale‘ Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Analysen haben deshalb eher einen Evaluationscharakter. Ein Beispiel hierfür ist eine Erhebung der Evangelischen Hochschule Berlin, bei der Teilnehmende sowohl im Vorfeld als auch in der Nachbetrachtung eines Kurses gebeten wurden, einen teilstandardisierten Fragebogen auszufüllen. Zumindest der zweite Fragebogen ist hierbei als Evaluationsinstrument zu betrachten (Völkel/Weyer 2014).

Insgesamt wurden Zielgruppenanalysen in den betrachteten Projekten vor allem zur Charakterisierung von möglichen Adressatinnen und Adressaten genutzt, um auf diesem Wege Hinweise für eine zielgruppenorientierte Ausgestaltung der geplanten Studienformate zu erhalten. Hierbei lag der Schwerpunkt zumeist auf die Erhebung von Daten zu Studienvoraussetzungen, zur persönlichen Lebenssituation und zu Studienmotiven sowie auf die inhaltlichen Anforderungen an das Studium. Versuche zur Quantifizierung der potentiellen Nachfrage konnten dagegen nicht oder nur in Ansätzen identifiziert werden. Auch die Bereitschaft zur Zahlung von Studiengebühren beziehungsweise Teilnahmeentgelten spielte in den durchgeführten Zielgruppenanalysen eine deutlich untergeordnete Rolle.

## 5.5 Resümee zur ‘Research Synthesis’

Im überwiegenden Teil der Projekte der ersten Runde des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* wurden Untersuchungen zur Bedarfsermittlung sowie Zielgruppenanalysen durchgeführt. Diese dienten sowohl der Konzeption von Studienformaten als auch zu deren Weiterentwicklung, teilweise aber offensichtlich in erster Linie zur Legitimation entsprechender Entwicklungsaktivitäten und Angebote. Letzteres gilt insbesondere dann, wenn die empirische Basis von Untersuchungen so schmal ist, dass ein bestehender Bedarf beziehungsweise ein zu erwartendes Angebot eher ‚behauptet‘ als ‚begründet‘ werden kann.

Die vielfältigen betrachteten Analysen unterscheiden sich deutlich in Vorgehensweise und Umfang, bei den verwendeten Methoden und befragten Personengruppen, aber auch hinsichtlich der Systematik und der inhärenten Logik der Ergebnisberichte. Insbesondere ist insgesamt eine ‚kasuistische‘ Vorgehensweise klar vorherrschend, die entwickelten Untersuchungsansätze und die spezifischen methodischen Anwendungen sind also überwiegend aus einem ganz konkreten Projektkontext heraus entstanden und eignen sich allenfalls in Einzelfällen für die Übertragung in andere Bezugsrahmen. Hier wirkt sich auch eine strukturelle Diskrepanz zwischen der spezifischen ‚Falllogik‘ von Studiengängen und Weiterbildungs-

---

<sup>4</sup> Auch im Rahmen einer hochschulinternen Analyse der Westsächsischen Hochschule Zwickau (Koepernik/Lorz/Vollstädt 2014) und einer Unternehmensbefragung der Hochschule Niederrhein (Wachendorf o.J.) wurde Anrechnung thematisiert.

angeboten auf der einen Seite und der eher generellen Ausrichtung von Nachfrage- und Bedarfsprojektionen sowie Ansätzen des strategischen Marketings aus.

Aus der Analyse der verfügbaren Ergebnisberichte wurde ersichtlich, dass die Projekte bei der Anlage ihrer Untersuchungen sowohl inhaltlich als auch methodisch eher eine erwachsenenpädagogische Perspektive eingenommen haben. Demgegenüber wurden Ansätze zur quantitativen Nachfrage- und Bedarfsabschätzung genauso wie Ressourcen-, Markt- und Kontextanalysen kaum eingesetzt. Auch finanzielle Aspekte wie die Zahlungsbereitschaft der anvisierten Zielgruppen waren kaum ein Thema. Beispiele für den Versuch der Umsetzung von Studien, die sich stärker am Ansatz des strategischen Marketings orientieren, stellen vor allem die Erhebungen des Verbundprojektes *WM<sup>3</sup>* dar, die sich besonders durch ihre klar strukturierte Vorgehensweise auszeichnen, die Analysen des Verbundprojektes *Mobilitätswirtschaft* in Bezug auf die Unternehmensbefragungen sowie die Hochschulen Zwickau und Eberswalde mit ihren grundlegenden Ansätzen im Bereich von Kontextanalysen. In diesen Fällen ist das Bestreben, stärker Marketingansätzen zu folgen, nicht zu übersehen. Größtenteils wurde bei der Angebots- und Programmplanung aber auf die tradierten Untersuchungskonzepte und Methoden der Erwachsenenbildung zurückgegriffen.

## 6 Fazit

Insgesamt können Erhebungen zur Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen auch im Bereich der Hochschulweiterbildung wichtige Instrumente zur Herstellung einer dauerhaften Balance zwischen den Dimensionen Angebot, Nachfrage und Bedarf darstellen. Entsprechende Analysen können helfen, bestehende Qualifizierungsbedarfe zu identifizieren und auf diese mit der Entwicklung eines entsprechenden Studienangebots zu reagieren. Bedarfserhebungen können Hinweise auf relevante Themen und Inhalte geben, aber auch auf quantitative Aspekte, die eine Abschätzung des erforderlichen Ressourceneinsatzes ermöglichen sowie auf Umfang und Struktur einer potentiellen Studiennachfrage. Zielgruppenanalysen können dazu beitragen, die zu erwartende Intensität der Nachfrage abschätzen zu können sowie die hemmenden und fördernden Faktoren, die die Studiennachfrage seitens der identifizierten Zielgruppe(n) beeinflussen, sichtbar zu machen.

Um ihre konkreten Angebote möglichst optimal auf die anvisierten Zielgruppen und den bestehenden Weiterbildungsbedarf abzustimmen, wurden auch in den Projekten des Wettbewerbs eigene Erhebungen zu diesen Aspekten durchgeführt. Die Untersuchungen der Projekte verblieben dabei überwiegend auf einer qualitativen Ebene, wobei inhaltliche und organisatorische Anforderungen von Unternehmen und potentiellen Adressatengruppen im Vordergrund standen. Entsprechende Ansätze, die oft in der Tradition der Erwachsenen- und Weiterbildung stehen, können wichtige Impulse für die Gestaltung von studienorganisatorischen, curricularen und didaktischen Aspekten in der Angebotsplanung und -durchführung liefern. Die Projekte konnten auf diese Weise bereits in der Entwicklungsphase auf inhaltliche

und thematische Anforderungen und Bedarfe reagieren, die an sie und ihre Angebote gerichtet wurden.

Quantitative Bedarfs- beziehungsweise Nachfrageprojektionen wurden dagegen – trotz ihrer hohen Relevanz in Ansätzen des strategischen Marketings, dem im Kontext eines verschärften Wettbewerbs im Bereich der Hochschulweiterbildung eine immer größere Bedeutung zugemessen wird – kaum oder gar nicht durchgeführt. Die Projekte sehen sich bei dieser Aufgabe insgesamt mit dem Problem einer für ihre spezifischen Zielsetzungen unzureichenden Ausgangssituation konfrontiert. Dies liegt zum einen darin begründet, dass differenzierte (quantitative) Zielgruppenanalysen, die auch Aussagen zur realistischerweise zu erwartenden Studiennachfrage erlauben, mit einem erheblichen Aufwand verbunden sind und auch hohe Anforderungen hinsichtlich methodischer Aspekte stellen, zum anderen aber auch an einer unzureichenden Datenlage und vergleichsweise schlechten Möglichkeiten zur Ansprache der relevanten Personengruppe(n). Die Gründe sind also vielfältig, zum Teil sind es praktische Grenzen der Realisierbarkeit, zum Teil solche einer schwierigen Stichprobenkonstruktion oder einer sehr engen Zielgruppendefinition für ein konkretes Angebot. Es ist deshalb vor diesem Hintergrund keineswegs überraschend, dass entsprechende Studien von den Projekten allenfalls in Ansätzen durchgeführt wurden – und somit auch Verfahren zur Bedarfsermittlung und zur Zielgruppenanalyse aus dem strategischen Management im Bereich der Hochschulweiterbildung erst wenig verbreitet sind.

## Literatur

- Arnold, R./Lermen, M. (2004): Die Systemik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes“. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 27(2). S. 9-16.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bardachzi, C. (2010): Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt – Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Münster: Waxmann.
- Barz, H. (2010): Bildungsmarketing. In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 415-427.
- Berthold, C./Gabriel, G./Herdin, G./Stuckrad, T. von (2012): Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland (CHE-Arbeitspapier Nr. 152). Gütersloh.
- Bremer, H. (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. 2010(10). S. 04-2–04-10.
- Bruhn, M./Meffert, H. (2012): Handbuch Dienstleistungsmarketing: Planung – Umsetzung – Kontrolle. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Cooper, H. (2007): Evaluating and Interpreting Research Syntheses in Adult Learning and Literacy (NCSALL-Occasional Paper). Cambridge.
- Cordes, A. (2012): Projektionen von Arbeitsangebot und -nachfrage nach Qualifikation und Beruf im Vergleich. Schwerpunktthema zum Bericht „Bildung und Qualifizierung als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands“ (Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 03-2012). Hannover.
- Dohmen, D. (2014): FiBS-Studienanfängerprognose 2014 bis 2025: Die Zeit nach den doppelten Abiturjargängen (FiBS-Forum Nr. 51). Berlin.
- Faulstich, P./Graefner, G./Schäfer, E. (2008): Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 31(1). S. 9-18.

- Faulstich, P./Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung (Böckler-Arbeitspapier 200). Düsseldorf.
- Fischer, H. (2012): Rechtliche Gleichgültigkeit – Lebenslanges Lernen im Spiegel gesetzlicher Vorgaben. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann. S. 13-20.
- Gabriel, G./Stuckrad, T. von (2007): Die Zukunft vor den Toren. Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis 2020 (CHE-Arbeitspapier Nr. 100). Gütersloh.
- Graefner, G. (2007): Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster: Waxmann. S. 159-174.
- Hanft, A./Müskens, W./Kröcher, U. (2009): Weiterbildungspanel Niedersachsen. Erhebung 2009 (Gesamtbericht der Ergebnisse). Oldenburg.
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 34(1). S. 45-57.
- Hippel, A. von/Fuchs, S./Tippelt, R. (2008): Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik. 54(5). S. 663-678.
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (2011): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 801-811.
- Höffer-Mehlmer, M. (2011): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 989-1002.
- Jechle, T./Kolb, M./Winter, A. (1994): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung. 22(1). S. 3-22.
- Jütte, W./Schilling, A. (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann. S.136-153.
- Knust, M. (2006): Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Lohmar: Eul.
- Knust, M./Hagenhoff, S. (2005): Marktanforderungen an universitäre Weiterbildung. In: Breitner, M. H./Hoppe, G. (Hrsg.): E-Learning. Einsatzkonzepte und Geschäftsmodelle. Heidelberg: Physica. S. 407-422.
- Kotler, P./Murphy, P. E. (1981): Strategic Planning for Higher Education. In: Journal of Higher Education. 52(5). S. 470-489.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2014): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2014 – 2025. Erläuterung der Datenbasis und des Berechnungsverfahrens (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 205). Berlin.
- Lohr, K./Peetz, T./Hilbrich, R. (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung. Berlin: Edition Sigma.
- Maier, T./Helmrich, R./Zika, G./Hummel, M./Wolter, M. I./Drosdowski, T./Kalinowski, M./Hänisch, C. (2012): Alternative Szenarien der Entwicklung von Qualifikation und Arbeit bis 2030 (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 173). Bonn.
- Maier, T./Zika, G./Wolter, M. I./Kalinowski, M./Helmrich, R. (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. (BIBB-Report 23/2014).
- Mankiw N. G./Taylor, M. P. (2012): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. (5. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (11. Auflage). Weinheim: Beltz.



- Meffert, H./Burmans, C./Kirchgeorg, M. (2012): Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. (11. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 465-480.
- Meyer-Guckel, V./Schönfeld, D./Schröder A.-K./Ziegele, F. (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen: Stifterverband.
- Reich-Claassen, J./Hippel, A. von (2011): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 1003-1015.
- Remdisch, S./Utsch, A./Dudeck, A./Gomille, G./Jansen-Schulz, B./Japsen, A./Klockziem, A./Merkel, W./Müller-Eiselt, R./Ribold, M./Riesen, K. van/Ritter, C./Thieme, M./Weh, E. (2007): Innovation durch Weiterbildung und Wissenstransfer. Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie für die Region Lüneburg (Abschlussbericht). Lüneburg.
- Schäfer, E. (1988): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte. Opladen: Leske und Budrich.
- Schöll, I. (2011): Marketing. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. S. 437-451.
- Seitter, W. (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Göhlich, M./Schröder, A./Schwarz, J./Weber, S. M. (Hrsg.): Organisation und das Neue (Beiträge der Kommission Organisationspädagogik). Wiesbaden: Springer VS. S. 141-150.
- Sloane, P. F. E. (1997): Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied: Luchterhand. S. 36-54.
- Werner, C./Steiner, E. (2010): Hochschulbildung als Geschäftsfeld? In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 479-490.
- Wesselmann, S./Hohn, B. (2012): Public Marketing. Marketing-Management für den öffentlichen Sektor. (3. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Wolter, A. (2005): Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann. S. 93-111.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 33(4). S. 8-35.
- Wolter, A. (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 191-212.

## Berichte aus den geförderten Projekten

- Bartsch, A./Hardinghaus, B./Holz, S./Kundolf, S. (2014) (Hrsg.): *Weiterbildungsbedarf und Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung in der Mobilitätswirtschaft*. Hannover: PZH. Bericht aus dem Verbundprojekt „Aufbau eines landesweiten Rahmenkonzepts für lebenslanges wissenschaftliches Lernen und Offene Hochschule in der niedersächsischen Schwerpunktbranche Mobilitätswirtschaft (Konzeptentwicklung für Offene Hochschule und lebenslanges wissenschaftliches Lernen)“ der Technischen Universität Braunschweig, Hochschule Hannover, Hochschule Osnabrück, Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg, Leibniz Universität Hannover, Universität Osnabrück.
- Braun, C. L./Specht, J./Häring A. M. (2014): *Kompetenzbedarfe und Weiterbildungswege für die landwirtschaftliche Diversifizierung (1): Lebensmittelverarbeitung und Vermarktung*. Bericht aus dem Projekt „Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde – durchlässig, nachhaltig, praxisnah – AdB@HNE“ der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde.

- Braun, C. L./Specht, J./Wenz, K./Birk, I./Häring, A. M. (2014): *Kompetenzbedarfe und Weiterbildungswege für die landwirtschaftliche Diversifizierung (3): Bauernhofpädagogik*. Bericht aus dem Projekt ‚Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde – durchlässig, nachhaltig, praxisnah – AdB@HNE‘ der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde.
- Busch-Karrenberg, A. (2014): *Bedarfe und Erwartungen potentieller Studierender eines berufsbegleitenden Hochschulstudiums. Eine Analyse für technische Fachrichtungen*. Bericht aus dem Verbundprojekt ‚Aufbau eines landesweiten Rahmenkonzepts für lebenslanges wissenschaftliches Lernen und Offene Hochschule in der niedersächsischen Schwerpunktbereich Mobilitätswirtschaft (Konzeptentwicklung für Offene Hochschule und lebenslanges wissenschaftliches Lernen)‘ der Technischen Universität Braunschweig, Hochschule Hannover, Hochschule Osnabrück, Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg, Leibniz Universität Hannover, Universität Osnabrück.
- Gebauer, S./Perbandt, D. (2012): *Zielgruppenanalyse zur möglichen Rekrutierung neuer Studierenden-gruppen für den Fernstudiengang infernum*. Bericht aus dem Verbundprojekt ‚Aufbau berufsbegleitender Premium-Studienangebote in MINT-Fächern – MINT-Online‘ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, FernUniversität Hagen, Fraunhofer-Gesellschaft, Universität Kassel, Universität Stuttgart, EWE-Forschungszentrum für Energietechnologie e. V. Next Energy.
- Haarnack, D. (2014): *Analyse im Bereich technikaffiner Ausbildungsberufe – eine Zielgruppe für Offene Hochschule?* Bericht aus dem Projekt ‚KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen‘ der Universität Rostock.
- Häring, I./Rathjen, S. (2014): *Bedarfsanalyse des Teilprojekts Sicherheitssystemtechnik*. Bericht aus dem Verbundprojekt ‚Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung – Windows for Continuing Education‘ der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Fraunhofer-Gesellschaft.
- Höbelbarth, S./Stöver, H./Schneider, J. M. (2014): *Qualifizierungsbedarfe von Sozialarbeitenden in der Suchtkrankenhilfe. Forschungsbericht Soziale Arbeit – Master Sucht. Eine Befragung von Leitungs- und Fachkräften in Institutionen der Suchtkrankenhilfe in Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern*. Bericht aus dem Projekt ‚MainCareer: Kontinuierliche Akademisierung in Frankfurt und Region – flexibel – lebensbegleitend – praxisnah‘ der Fachhochschule Frankfurt am Main.
- Kirberg, S. (2014): Wie können Lehrende bei der Gestaltung virtuell angereicherter Studienformate für heterogene Zielgruppen unterstützt werden? – Bedarfsanalysen zur Konzeption der technischen Basis, hochschuldidaktischen Qualifizierungen und Beratungen. In: Bergstermann, A./Cendon, E./Flacke, L. B./Grunert, C./Hettel, J./John, P./Kirberg, S./Nause, N./Reinhardt, M./Schäfer, M./Strazny, S./Theis, F./Wachendorf, N. M./Wolf, M.: *Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin. S. 69-80.
- Koepernik, C./Lorz, F./Vollstädt, S. (2014): *Lebenslanges Lernen an der Hochschule. Bedarfsanalyse*. Bericht aus dem Projekt ‚Offene Hochschule Zwickau – Flexibel studieren: Alternativen bieten – Chancen nutzen‘ an der Westsächsischen Hochschule Zwickau.
- Konrad, S./Betker, D. (2014): *Berufliche Bildungsbiographie – Untersuchung der Einflussfaktoren für die Entscheidung zur beruflichen Weiterbildung*. Bericht aus dem Projekt ‚KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen‘ der Universität Rostock.
- Köster, K./Schiedhelm, M./Schöne, S./Stettner, J. (2014): *Gesteigerte Effizienz und Effektivität bei der Entwicklung und Umsetzung von berufsbegleitenden Studienprogrammen*. Bericht aus dem Projekt ‚beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell‘ der Hochschule Heilbronn.
- Kunert-Zier, M./Feigl, M./Schneider, J. (2013): *Berufspraktikanten und Berufspraktikantinnen an hessischen Fachschulen für Sozialpädagogik auf dem Weg zur Staatlichen Anerkennung als Erzieherin oder Erzieher*. Bericht aus dem Projekt ‚MainCareer: Kontinuierliche Akademisierung in Frankfurt und Region – flexibel – lebensbegleitend – praxisnah‘ der Fachhochschule Frankfurt am Main.
- Luft, L./Steeb, I./Tolle, P./Beckmann, M. (2014): *Ergebnisbericht einer explorativen Erhebung zu Qualifikations- und Ausbildungswegen, beruflichen Kompetenzen, Lebenssituationen und Lebensentwürfen von pflegeberuflich qualifizierten Personen im Kontext des Projektes „MainCareer – Offene Hochschule“*. Bericht aus dem Projekt ‚MainCareer: Kontinuierliche Akademisierung in Frankfurt und Region – flexibel – lebensbegleitend – praxisnah‘ der Fachhochschule Frankfurt am Main.

- Mai, A./Emes, J./Breitbarth, H. (2013): *Projektdokumentation über die Durchführung einer Potenzialanalyse für sieben weiterbildende Studiengangskonzepte im Projekt Professional Bauhaus an der Bauhaus-Universität Weimar*. Bericht aus dem Projekt ‚Professional Bauhaus – ProfBau‘ der Bauhaus-Universität Weimar.
- Mehra S. R./Diez, K. (2014): *Zwischenergebnis: Teilprojekt „Master Online Akustik“*. Bericht aus dem Verbundprojekt ‚Aufbau berufsbegleitender Premium-Studienangebote in MINT-Fächern – MINT-Online‘ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, FernUniversität Hagen, Fraunhofer-Gesellschaft, Universität Kassel, Universität Stuttgart, EWE-Forschungszentrum für Energietechnologie e. V. Next Energy.
- Mertz, N. [2014]: *Ergebnisse im Rahmen der Entwicklung des Weiterbildungsstudienprogramms „Master Lehramt berufsbildende Schulen“ und Zweifächer „Mathematik“ und „Sozialkunde“ im Vorhaben NOW - Zur Gestaltung von Studienangeboten für berufstätige Studierende und älteren Personen*. Bericht aus dem Projekt ‚N‘achfrage- und adressaten‘orientierte akademische ‚W‘eiterbildung an der Universität Erfurt (NOW)‘ der Universität Erfurt.
- Müller, E./Goebel, S./Couné, B. (o.J.): *Bedarfsanalyse. Palliative Care Basics*. Bericht aus dem Verbundprojekt ‚Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung – Windows for Continuing Education‘ der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Fraunhofer-Gesellschaft.
- Müller, M. (2014): *Teilprojektergebnisse des Zertifikatskurs Elektromobilität*. Bericht aus dem Verbundprojekt ‚Aufbau berufsbegleitender Premium-Studienangebote in MINT-Fächern – MINT-Online‘ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, FernUniversität Hagen, Fraunhofer-Gesellschaft, Universität Kassel, Universität Stuttgart, EWE-Forschungszentrum für Energietechnologie e. V. Next Energy.
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (o.J): *Kurzfassung erster Ergebnisse der bundesweiten Befragung der Alumni bgl. Studiengänge im BA-Studiengang Soziale Arbeit*. Bericht aus dem Projekt ‚Potenziale nicht-traditioneller Studierender nutzen – Herausforderungen des demografischen Wandels aufgreifen – PONTS‘ der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.
- Präßler, S. (2014): *Forschungsbericht zur Bedarfsanalyse*. Bericht aus dem Verbundprojekt ‚WM<sup>3</sup> – Weiterbildung Mittelhessen (Regionale Verantwortung und strategische Profilbildung in einer hochschultypenübergreifenden Kooperation)‘ der Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen.
- Remer, S./Klocke, A./Kühn, A./Wascher, E./Bötschi, C./Kühn, J. (2013): *Lernbedarfe im Bankwesen in der Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fokus auf den Bereich Socially Responsible Banking (SRB)*. Bericht aus dem Projekt ‚Studica – Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis‘ der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft.
- Schäpke, N. (2012): *Marktanalyse von Masterstudienangeboten zu Nachhaltigkeit und Wirtschaft: Fokus Nachhaltigkeitsmanagement*. (Anhang B des Berichts Pape J./Nölting B./Schäpke, N. (2013): Bericht zum Teilergebnis. Konzeption eines berufsbegleitenden Studiengangs „Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement“ (Teilprojekt 2) im Rahmen des Projekts „Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH) — durchlässig, nachhaltig, praxisnah“ (AdB@HNE)). S. 37-68.
- Schmuck, P. (2012): *Bedarfsstudie für einen Studiengang „Nachhaltigkeitsmanagement“ an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH)*. (Anhang D des Berichts Pape J./Nölting B./Schäpke, N. (2013): Bericht zum Teilergebnis. Konzeption eines berufsbegleitenden Studiengangs „Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement“ (Teilprojekt 2) im Rahmen des Projekts „Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH) — durchlässig, nachhaltig, praxisnah“ (AdB@HNE)). S. 89-124.
- Schorr, R./Ambach, H./Grobenski, I./Mützel, A. (2014): *Ergebnisbericht zu einer explorativen Untersuchung im Kontext des Projektes „MainCareer – Offene Hochschule“ zu Randbedingungen von beruflich Qualifizierten im IT-Bereich als Zielgruppe für ein Studium zum Bachelor Informatik*. Bericht aus dem Projekt ‚MainCareer: Kontinuierliche Akademisierung in Frankfurt und Region – flexibel – lebensbegleitend – praxisnah‘ der Fachhochschule Frankfurt am Main.
- Schrode, N./Hemmer-Schanze, C./Wagner, J. (2012): *Konkretisierung der Lehrinhalte und Voruntersuchung zu den bestehenden akademischen Ausbildungsangeboten im Bereich Betrieblicher Berufspäda-*

- gogik. Bericht zur Vorstudie I.1, Bereich BBP.* Bericht aus dem Projekt ‚Studica – Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis‘ der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft.
- Seitter, W./Vossebein, U./Schemmann, W. (2014): *Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau der drei Teilforschungsprojekte zur Bedarfserhebung.* Bericht aus dem Verbundprojekt ‚WM<sup>3</sup> – Weiterbildung Mittelhessen (Regionale Verantwortung und strategische Profilbildung in einer hochschultypenübergreifenden Kooperation)‘ der Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Technische Hochschule Mittelhessen.
- Specht, J./Wenz, K./Weber, M./Häring, A. M./Braun, C. L. (2013): *Wandel im ländlichen Raum. Von Wandlungsprozessen zu neuen Kompetenzbedarfen.* Bericht aus dem Projekt ‚Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde – durchlässig, nachhaltig, praxisnah – AdB@HNE‘ der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde.
- Völkel, P./Weyer, E. (2014): *Zertifikatskurse mit Fragebogen evaluieren. Am Beispiel eines Fortbildungsmoduls für pädagogische Fachkräfte an der Evangelischen Hochschule Berlin.* Bericht aus dem Projekt ‚Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern‘ der Evangelischen Hochschule Berlin.
- Wachendorf, N. M. (o.J.): *Interessen der regionalen Wirtschaft und bedarfsgerechte Studiengangsentwicklung – eine Bedarfsanalyse.* Bericht aus dem Projekt ‚Die duale Hochschule - von ausbildungsbegleitenden hin zu berufsbegleitenden Studiengängen‘ der Hochschule Niederrhein.
- Wadewitz, M./Jauch, B. [2014]: *Ergebnisse im Rahmen der Entwicklung des Weiterbildungsstudienprogramms „Master Lehramt berufsbildende Schulen“ und Zweitfächer „Mathematik“ und „Sozialkunde“ im Vorhaben NOW – Erkenntnisse zur Gestaltung von Studienangeboten für berufstätige Studierende mit beruflicher Vorerfahrung.* Bericht aus dem Projekt ‚N‘achfrage- und adressaten‘o‘rientierte akademische ‘W‘eiterbildung an der Universität Erfurt (NOW)‘ der Universität Erfurt.
- Wadewitz, M./Mertz, N. [2014]: *Ergebnisse im Rahmen der Entwicklung des Weiterbildungsstudienprogramms „Master Lehramt berufsbildende Schulen“ und Zweitfächer „Mathematik“ und „Sozialkunde“ im Vorhaben NOW – Ergebnisbericht zur Bedarfsabfrage zum Interesse bereits im Schuldienst an berufsbildenden Schulen in Thüringen tätiger Lehrkräfte zum Erwerb der Laufbahnvoraussetzungen als Berufsschullehrer/in durch Absolvieren eines berufsbegleitenden Studienangebots.* Bericht aus dem Projekt ‚N‘achfrage- und adressaten‘o‘rientierte akademische ‘W‘eiterbildung an der Universität Erfurt (NOW)‘ der Universität Erfurt.
- Weichler, J. K./Kirschenmann, F. (2013): *Ergebnisse der Bedarfsanalyse für das Teilprojekt 8 „Energiesystemtechnik“ 2012/2013.* Bericht aus dem Verbundprojekt ‚Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung – Windows for Continuing Education‘ der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Fraunhofer-Gesellschaft.